COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 34 · 2021



ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 – https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXX, N. 34 (2021)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2021
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XX, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXX, número 34. Tarragona, 2021

Edició:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·laboració:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

ÍNDEX

RESSENYES

EDITORIAL
DE LA PARAULA AL FET: LA DIFICULTAT DE COOPERAR

Josep M. Pons-Altés
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-6833-8241

Alguns dels professors de les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili fa uns anys que vam començar a treballar sobre aprenentatge cooperatiu, amb més o menys intensitat i fortuna. El motiu inicial, que continuem mantenint, va ser la necessitat de donar una bona formació als futurs docents perquè fossin capaços d'aprofitar més endavant, als centres educatius, la potencialitat de l'aprenentatge cooperatiu tant en la millora de l'aprenentatge com en el comportament social.

Aquest incentiu inicial s'ha anat consolidant amb el pas del temps. Balanços recents de la recerca internacional, com el de Francesc Pedró presentat el 2019 en el marc d'unes jornades de treball sobre la formació de professorat, mostren (com és prou sabut) que la qualitat del docent és el factor més important sobre el qual podem actuar, amb moltíssima diferència sobre els altres elements que intervenen en el procés educatiu. I també indiquen que, en la relació cost-benefici (i amb tota la prudència amb què hem de prendre aquesta mena de càlculs), les estratègies que semblen donar uns resultats millors són, per aquest ordre, el *feedback* in-

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 5-6 | DOI: 10.17345/comeduc345-6
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

dividual, les estratègies metacognitives, la tutoria en grup i l'aprenentatge cooperatiu.

No obstant això, en l'experiència molts de nosaltres hem comprovat que no sempre és fàcil aconseguir que hi hagi una cooperació veritable dintre dels grups, i que no sempre els resultats arriben a les nostres expectatives inicials. Les tècniques cooperatives habituals són extremadament útils, però de vegades ens havien portat cap al conformisme rutinari, cap a rebaixar l'exigència.

És per aquesta raó que la Xarxa Interuniversitària en Aprenentatge Cooperatiu (XINTERAC), formada aquest mateix any per professors de diverses universitats catalanes i estrangeres, resulta un marc útil per encarar aquestes mancances que hem detectat. La primera sessió de treball, celebrada a Tarragona el passat mes d'octubre, ens va permetre comptar amb la presència de la professora Carole Gomez-Gauthié (de la Universitat Paul Valéry de Montpeller, i investigadora del grup de recerca LIRDEF) i conèixer de primera mà el treball que es porta a terme a França, que adopta una perspectiva diferent a la que estem acostumats al nostre país. La manera com gestionen determinades problemàtiques pràctiques, que nosaltres de vegades intuíem però no arribàvem a explicitar, ha suposat tot un estímul per reivindicar la necessitat (també!) del treball individual o la importància dels valors de la cooperació. Comptat i debatut, ha resultat una bona vacuna contra la temptació d'aplicar receptes tancades, una temptació que molts tenim a l'hora d'afrontar la complexitat de la tasca educativa. L'entrevista que apareix en aquest número al professor Sylvain Connac, referent a França sobre cooperació a les escoles, dona una imatge prou precisa de la línia de treball que hi han desenvolupat.

ENTREVISTA A SYLVAIN CONNAC

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Resum:
Entrevista al Dr. Sylvain Connac, màxim referent de les pedagogies cooperatives, professor titular de la Universitat Paul Valéry de Montpeller, i investigador en Ciències de l'Educació en el grup de recerca LIRDEF.

L'investigador francès precisa què són les *pedagogies cooperatives*, les compara amb l'*aprenentatge cooperatiu* que s'aplica en el sistema educatiu català i detalla el funcionament d'una classe cooperativa. A la vegada, trenca amb idees preconcebudes sobre el treball cooperatiu: incideix en la individualitat; apunta sobre voluntarietat en el fet de cooperar; marca l'ús del grup cooperatiu com una eina més, i no pas com l'única; distingeix treball en grup, treball de grup, treball en equip i treball d'equip; aporta noves situacions d'ensenyament-aprenentatge com l'ajuda, l'ajuda mútua, la tutoria o per fer col·lectiu com els debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP); i diferencia cooperació de col·laboració en l'aprenentatge. En definitiva, Connac va més enllà del treball en grup cooperatiu i amplia el camp d'acció dels mètodes cooperatius a l'abast.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 7-51 | DOI: 10.17345/comeduc347-51
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

A més, valora si cooperar és un valor o no ho és, si ha de ser un mitjà o una finalitat en la seva aplicació a l'aula, i s'endinsa en la pandèmia de la covid-19 i en el fet de si és possible cooperar virtualment. Finalment, aporta línies de futur i valora si la cooperació a les aules estarà més present en el 2030.

Paraules clau: pedagogies cooperatives; aprenentatge cooperatiu; valors; debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP); treball en grup

Interview with Sylvain Connac

Abstract

Interview with Dr Sylvain Connac, leading figure in cooperative pedagogies, professor at Université Paul-Valéry-Montpellier and researcher in Educational Sciences with the LIRDEF research group.

The French researcher defines cooperative pedagogies, compares them with the cooperative learning that is used in the Catalan education system and describes how a cooperative class functions. At the same time, he breaks with preconceived ideas about cooperative work: he highlights the importance of individuality and the voluntary nature of cooperating; he shows that cooperative groups should be regarded as one of several educational tools and not the only one; he distinguishes between working in a group and group work, working in a team and team work; he offers new teaching-learning situations involving assistance, mutual assistance and tutoring and others that promote collective work such as democratic and philosophical debates; and he differentiates between cooperation and collaboration in learning. In short, in the interview Connac goes beyond cooperative group work and expands the scope of the cooperative methods available.

In addition, he assesses whether cooperating is a value or not, whether it should be a means or an end when applied in the classroom, and he examines the effects of Covid-19 and whether virtual cooperation is possible. Finally, he provides future guidelines and assesses whether cooperation will play a greater role in classrooms in 2030.

Keywords: cooperative pedagogies; cooperative learning; values; democratic and philosophical debates; group work.

Résumé

Entretien avec le docteur Sylvain Connac, grande figure des pédagogies coopératives, maître de conférences à l'université Paul Valéry de Montpellier, et chercheur en Sciences de l'Éducation et membre du groupe LIRDEF.

Le professeur Connac précise ce que sont les *pédagogies coopératives*, il les compare à l'*apprentissage coopératif* appliqué dans le système d'enseignement catalan et il décrit en détail le fonctionnement d'une classe coopérative. Par la même, il remet en cause les idées reçues sur le travail coopératif : il souligne l'importance de l'individualité et le volontariat dans le fait de coopérer, il montre l'utilisation du groupe coopératif comme un outil de plus et non comme le seul, il fait la distinction entre travail en groupe, travail de groupe, travail en équipe et travail d'équipe, il propose de nouvelles situations d'enseignement-apprentissage telles que l'aide, l'entraide, le tutorat ou l'action collective comme les discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP), et il fait la distinction entre coopération et collaboration dans l'apprentissage. En définitive, Connac va au-delà du travail en groupe coopératif et il élargit le champ des méthodes coopératives disponibles.

De plus, il se demande si la coopération est une valeur ou non, si elle doit être un moyen ou une fin dans son application en classe, et il se penche sur la pandémie de Covid-19 et s'il est possible de coopérer virtuellement. Enfin, il fournit des pistes pour l'avenir et évalue si la coopération aura plus de place dans classe en 2030.

Mots clés : pédagogies coopératives; apprentissage coopératif; valeurs; discussion à visées démocratique et philosophique (DVDP); travail en groupe.

Rebut: 08/04/2021 | Acceptat: 06/08/2021

Biografia

Sylvain Connac és mestre d'ensenyament primari, investigador docent en Ciències de l'Educació (*Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation* —LIRDEF—), professor titular de la Universitat Paul Valéry de Montpeller i director de tesis doctorals. Centra la seva recerca en els enfocaments didàctics i pedagògics que contribueixen a tenir en compte la diversitat dels estudiants evitant d'aïllar els que tenen més dificultats. Amb aquesta finalitat, estudia les pràctiques de cooperació. Dona suport a equips de professors d'ensenyament primari i d'ensenyament secundari que desenvolupen projectes de classes cooperatives. Participa en les activitats de diversos moviments educatius: ICEM34 (*Institut Coopératif de l'École Moderne 34*), PIDAPI (*Parcours Individualisé des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle*) i CRAP (*Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques*) - *Cahiers Pédagogiques*. És autor de diversos llibres de recerca educativa i d'articles científics publicats en revistes universitàries en llengua francesa. Algunes de les seves obres de referència són *La cooperación entre el alumnado* (2021), *La coopération, ça s'apprend* (2020), *Enseigner sans exclure* (2017) o *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2009).



Figura 1. Sylvain Connac.

Introduction biographique

Professeur des écoles de formation initiale, Sylvain Connac est enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation (LIRDEF), maître de conférences à l'Université Paul-Valéry de Montpellier, habilité à diriger des recherches. Il axe ses recherches autour des approches didactiques et pédagogiques qui faciliteraient une prise en compte de la diversité des élèves, sans avoir à isoler les plus en difficulté. Il étudie à cet effet les pratiques de coopération. Il accompagne des équipes d'écoles élémentaires, de collèges et de lycées qui développent des projets de classes coopératives. Il participe aux activités de plusieurs mouvements pédagogiques : ICEM34, PIDAPI et CRAP-Cahiers Pédagogiques. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages de recherches en pédagogie ainsi que de plusieurs publications scientifiques dans des revues universitaires francophones. Certains de ses ouvrages de référence sont *La cooperación entre el alumnado* (2021), *La coopération, ça s'apprend* (2020), *Enseigner sans exclure (2017)* ou *Apprendre avec les pédagogies coopératives* (2009).



Figure 1. Sylvain Connac.

1. Una de les peculiaritats que m'han sobtat del sistema educatiu francès és que els dimecres no hi ha escola. Com es gestiona això a França? Què hi aporta? I quin és el motiu d'aquesta jornada no lectiva?

A França, el dimecres és un dia sense escola per raons històriques. Si pensem en el passat catòlic de la cultura francesa, sobretot pel que fa al sistema educatiu, entendrem que calia que el clergat tingués un dia a la setmana per a oferir una educació religiosa als infants. Inicialment, aquest dia dedicat al catecisme queia en dijous. I amb el pas del temps es va traslladar al dimecres.

Progressivament, es va anar consolidant l'hàbit de considerar no lectiu el dimecres, i igualment es va reservar la tarda d'aquest dia de la setmana per a activitats culturals (dibuix, dansa, centre d'esbarjo...) o esportives. Fins a mitjan anys 2000, els escolars francesos anaven a classe el dilluns, el dimarts, el dijous, el divendres i al matí del dissabte. I va ser a causa de decisions polítiques relacionades amb l'estalvi de llocs de treball que es van suprimir les classes del dissabte, alhora que es demanava als ensenyants que durant les franges horàries dels quatre únics dies lectius asseguressin el seguiment dels alumnes amb dificultats, en substitució dels professors especialitzats que oferien aquest seguiment. D'aquesta manera, França s'ha convertit en el país del món en què els escolars van a classe menys dies a la setmana (quatre de set) però amb les amplituds horàries més elevades. Per exemple, un infant pot arribar al servei municipal d'acollida escolar a les set del matí i no marxar del centre fins a les sis de la tarda, si es queda a dinar al menjador i hi roman a l'hora d'estudi. El 2012, es va intentar introduir una reforma en els ritmes escolars consistent a fer que els alumnes anessin a classe també el dimecres, cosa que va permetre alleugerir la resta de jornades. Però aquesta mesura ràpidament es va abandonar, principalment pel fet que els mestres havien de treballar més sense cap compensació econòmica addicional. En resum, les necessitats dels adults es van considerar superiors a les dels infants.

Les famílies que treballen, doncs, acostumen a organitzar-se així: deixen les criatures a l'escola al matí abans d'anar a la feina i passen a buscar-les al vespre abans de tornar a casa. I els deures es fan en aquell moment, amb tots els riscos que això comporta de generar desigualtats.

1. L'une des choses qui m'a surpris dans le système français de l'enseignement, c'est qu'il n'y a pas d'école le mercredi. Comment cela est-il géré en France, à quoi cela sert-il, et quelle est la raison de cette journée libre ?

En France, le mercredi est un jour sans école pour des raisons historiques. En effet, au regard du passé catholique de la culture française, notamment en matière de système éducatif, il était nécessaire au clergé de disposer d'une journée dans la semaine pour proposer aux enfants un enseignement religieux. Au départ, cette journée dédiée au catéchisme tombait un jeudi. Elle a progressivement été fixée le mercredi.

Les habitudes se sont progressivement installées ainsi, réservant également l'après-midi du mercredi à des activités culturelles (dessin, danse, centres aérés, etc.) ou sportives. Jusqu'au milieu des années 2000, les écoliers français se rendaient à l'école les lundi, mardi, jeudi, vendredi et samedi matin. C'est pour des raisons politiques d'économie de postes d'enseignants que la classe le samedi matin a été supprimée afin de demander aux enseignants d'assurer le suivi des élèves en difficulté sur des plages horaires des quatre journées scolaires, à la place des enseignants spécialisés qui proposaient un tel suivi. La France est donc devenue le pays du monde où les élèves travaillent le moins de jours par semaine (4/7) mais avec des amplitudes horaires les plus larges. Par exemple, un enfant peut arriver à l'accueil communal de l'école le matin à 7 h et en repartir que le soir à 18 h, s'il reste à l'étude et mange à la cantine. En 2012, une réforme des rythmes scolaires a été tentée. Il s'agissait de faire venir à l'école les élèves le mercredi, ce qui permettait d'alléger toutes les autres journées de classe. Mais cette mesure a rapidement été abandonnée, principalement parce qu'il était demandé aux enseignants de travailler davantage sans aucune compensation financière supplémentaire. En somme, les besoins des adultes ont été considérés comme supérieurs à ceux des enfants.

Les familles qui travaillent s'organisent donc souvent ainsi : elles déposent les enfants à l'école le matin avant de se rendre sur leur lieu de travail, puis les récupèrent le soir avant de retourner à leur domicile. Les devoirs se font alors à ce moment-là, avec tous les risques de développement des inégalités que cela comporte. Le mercredi, les enfants

Els dimecres, els infants els cuiden els avis, o bé estan inscrits en entitats d'entreteniment en les quals fan activitats de lleure, culturals o esportives (amb les despeses a càrrec de la família o del municipi).

2. *Ets un dels màxims referents de les* pedagogies cooperatives. *Quins són els experts o ideòlegs que han inspirat les teves tesis?*

A França, i més àmpliament a Europa, són molts els pedagogs de la nova educació que han promogut la cooperació a l'escola com un trampolí per a l'emancipació individual i col·lectiva. Aquest és particularment el cas del gran pedagog català Francesc Ferrer i Guàrdia, que, al començament del segle XX, va fundar l'Escola Moderna, amb una organització cooperativa del treball.

Aquestes experiències educatives ben aviat es van conèixer i van influir en pedagogs francesos com ara Roger Cousinet (1881-1973), Barthélémy Profit (1867-1946) o Élise (1898-1983) i Célestin Freinet (1896-1966).

Roger Cousinet va crear un mètode de treball lliure per grups. Els infants s'aplegaven espontàniament en *illots* o grupets de quatre o cinc. El responsable de cada grup s'encarregava del quadern en què els alumnes escrivien els textos elaborats conjuntament. Uns textos que sovint depenien dels projectes a què cada grup donava vida: la història d'un vestit, la vida en un país llunyà, una nova tecnologia... I a partir d'aquest viver de textos i projectes s'organitzaven sessions col·lectives, les quals proporcionaven una nova feina a cada grup.

Barthélémy Profit va crear les cooperatives escolars, que són associacions fetes a mida dels infants i que inclouen una tresoreria perquè aquests puguin recaptar diners mitjançant accions solidàries i destinar-los a la realització de projectes de classe. Les cooperatives escolars servien també per a preparar els infants per al mutualisme adult, el que utilitzem quan contractem mútues o assegurances per estar coberts si sorgeixen dificultats en la vida quotidiana.

Élise i Célestin Freinet van ser els iniciadors d'un ampli moviment d'ensenyants que promou les classes cooperatives. Amb el suport de tècniques específiques (com ara la impremta, les classes passeig, la correspondència o el diari escolar), els alumnes aprenen en un entorn ric

sont gardés par leurs grands-parents ou sont inscrits dans des structures d'animation où ils pratiquent des activités de loisir, culturelles ou sportives (au frais des familles ou des municipalités).

2. Vous êtes connu pour être un spécialiste des pédagogies coopératives. Quels sont les experts ou idéologues qui ont inspiré vos thèses ?

En France, et plus largement en Europe, nombreux ont été les pédagogues de l'éducation nouvelle à promouvoir la coopération à l'école comme levier d'émancipations individuelle et collective. C'est le cas notamment du grand pédagogue catalan Francesc Ferrer i Guàrdia qui, au début du xxe siècle, a fondé l'école moderne, avec une organisation coopérative du travail.

Ces expériences éducatives ont ensuite été connues et ont influencé des pédagogues français comme Roger Cousinet (1881-1973), Barthélémy Profit (1867-1946) ou Élise (1898-1983) et Célestin Freinet (1896-1966).

Roger Cousinet est à l'origine d'une méthode de travail libre par groupes. Les enfants se réunissaient spontanément par ilots de 4 ou 5. Un responsable de groupe se chargeait d'un cahier sur lequel les élèves écrivaient les textes élaborés en commun. Ces textes dépendaient souvent des projets que faisaient vivre chaque groupe : l'histoire d'un costume, la vie dans un pays éloigné, une nouvelle technologie… C'est à partir de ce vivier que des séances collectives étaient organisées, ce qui donnait du travail nouveau à chaque groupe.

Barthélémy Profit a créé les coopératives scolaires. Ce sont des associations adaptées aux enfants, avec une trésorerie, pour qu'ils puissent collecter de l'argent par des actions solidaires et le dépenser pour la réalisation de projets de classe. Les coopératives scolaires servaient également à préparer les enfants au mutualisme adulte que nous utilisons désormais lorsque nous contractons des mutuelles ou des assurances pour être couverts en cas de difficulté de vie.

Élise et Célestin Freinet sont à l'origine d'un immense mouvement d'enseignants faisant vivre des classes coopératives. Selon des techniques spécifiques (comme l'imprimerie, les classes-promenades, la correspondance ou le journal scolaire), les élèves apprennent au sein d'un milieu

en estímuls que funciona com un rusc en què cadascun sap el que ha de fer, individualment o en col·laboració amb d'altres. I és a partir de la pedagogia Freinet que es parla d'*infant autor*, *expressió lliure* o *assaig-i-error experimental*.

Llavors es van desenvolupar grans pedagogies cooperatives que van incitar un gran nombre de mestres de primària a inscriure's en moviments educatius que han acabat esdevenint autèntics gresols de creacions.

Quan em vaig interessar per la cooperació a l'escola va ser a causa del seu fort potencial educatiu. I les meves lectures i treballs em van portar ràpidament a sortir del camp de la pedagogia per veure allò que en la societat té un caràcter cooperatiu.

3. Vaig poder assistir a un debat cooperatiu de l'ICEM34 durant el qual es va discutir com introduir algunes situacions cooperatives a l'aula de primària. Quines persones formen part de l'ICEM34? I què aporten a l'educació?

Els participants en les activitats d'aquestes associacions cooperatives són principalment ensenyants de primària i de secundària. Les reunions es fan d'una manera ritualitzada. La trobada, la comencem amb un àpat cooperatiu, per al qual cadascú porta un plat per a compartir amb els altres. Tot seguit, ens col·loquem en rotllana i un voluntari dirigeix un col·loqui de l'estil «què expliqueu?», durant el qual tothom pot aportar informació, estats d'ànim o opinions sobre l'actualitat pedagògica dins dels col·lectius. La conversa continua amb l'elecció d'un tema que es determinarà a partir d'una pluja d'idees feta pels participants. Un cop establerta la llista inicial, el moderador del debat organitza una votació no exclusiva, és a dir, que dona a cadascú l'oportunitat de votar tantes vegades com cregui convenient a favor de les propostes temàtiques que li interessin. D'aquesta manera, al final de la votació el grup ha escollit el tema que concentra l'interès d'una gran majoria dels participants. I els altres podran proposar-se en reunions posteriors.

Les intervencions, en sentit estricte, les modera un president de la sessió, el qual dona la paraula, gestiona el temps i fa complir les regles del funcionament democràtic: «No ens riem de ningú, escoltem qui parla, tenim dret a romandre en silenci, demanem la paraula abans de pren-

riche en sollicitations, qui fonctionne comme une ruche où chacun sait ce qu'il a à faire, seul ou avec d'autres. C'est avec cette pédagogie Freinet que l'on parle d'enfant auteur, de libre expression ou de tâtonnement expérimental.

De larges pédagogies coopératives se sont alors développées, attirant de très nombreux enseignants du primaire à fréquenter des mouvements pédagogiques devenus de véritables creusés de créations.

J'en suis venu à m'intéresser à la coopération à l'école en raison de son potentiel éducatif fort. Mes lectures et travaux m'ont rapidement conduit à sortir du domaine de la pédagogie pour voir ce qui, dans le vécu, est à caractère coopératif.

3. J'ai pu assister à un débat coopératif de l'ICEM34 qui abordait la manière d'introduire des situations coopératives en école primaire. Quels sont les membres de l'ICEM34 et qu'apportent-ils à l'enseignement ?

Ce sont principalement des enseignants d'école primaire, de collège et de lycée qui participent aux activités de ces associations coopératives. Les rencontres se déroulent de manière ritualisée. Nous les débutons par un repas coopératif où chacun apporte un plat à partager avec les autres participants. Ensuite, nous nous mettons en cercle et un volontaire anime un « quoi de neuf ? » pendant lequel chacun peut exprimer des informations, des humeurs, ou des avis concernant l'actualité pédagogique au sein des groupes. Les échanges se poursuivent avec le choix d'un thème. Celui-ci et déterminé à partir d'un brainstorming émanant des participants. Une fois la liste initiale constituée, l'animateur de la discussion organise un vote non exclusif, c'est-à-dire qu'il donne la possibilité à chacun de voter autant de fois que nécessaire pour les propositions du thème qui l'intéressent. Ainsi, à la fin de ce scrutin, le groupe a choisi le sujet qui mobilise l'intérêt d'une très grande majorité de participants. Les autres sujets peuvent être proposés lors de rencontres ultérieures.

Les échanges à proprement parler sont animés par un président de séance qui répartit la parole, gère le temps, et fait vivre les règles de fonctionnement démocratique : « on ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on a le droit de se taire, on demande la parole avant de la prendre »

dre-la» (unes normes que es recorden sistemàticament). La majoria de les vegades, es redacta una acta col·laborativa per mitjà d'un document de format Framapad accessible a tothom qui fa servir, en el moment de la reunió, un ordinador connectat a la xarxa. A continuació, aquesta acta es passa a net i s'envia a les llistes de debat de les associacions. Així, també les persones que no han pogut assistir a la trobada poden conèixer les idees que s'hi han intercanviat i treballat. La discussió s'acaba un quart d'hora abans de l'hora final que col·lectivament s'havia fixat. Això deixa la possibilitat d'organitzar un ràpid «balanç meteorològic» (cadascú expressa amb la mà *sol*, *núvols* o *pluja*), per mitjà del qual tothom pot mostrar el seu grau de satisfacció respecte a la participació en el debat fet. I llavors es poden prendre decisions per a modificar i millorar el funcionament de futures reunions.



Figura 2. Durant l'entrevista, despatx de Sylvain Connac a l'Université Paul-Valéry de Montpellier 3.

4. *Per què et vas interessar per les* pedagogies cooperatives?

Em vaig trobar per primera vegada amb la cooperació quan feia de monitor de colònies infantils i vaig constatar la vitalitat que permetia posar en valor en les relacions i en la participació en els projectes. Aquesta és la

(ces règles sont systématiquement rappelées). La plupart du temps, un compte rendu collaboratif est rédigé sous forme d'un document Framapad accessible à tous ceux qui utilisent, au moment de la réunion, un ordinateur connecté à Internet. Ce compte-rendu est ensuite mis au propre puis diffusé sur les listes de discussion des associations. Ainsi, même les personnes qui n'ont pas pu être présentes peuvent prendre connaissance des idées qui ont été échangées et travaillées. La discussion se termine un quart d'heure avant l'heure de fin décidée collectivement. Cela laisse la possibilité d'organiser rapidement le « bilan météo » (chacun avec le symbole d'une main, d'un soleil, d'un nuage ou de la pluie) pendant lequel chacun peut exprimer son degré de satisfaction par rapport à la participation à cette discussion. Des décisions peuvent alors être prises pour modifier et améliorer le fonctionnement des réunions à venir.



Figure 2. Lors de l'entretien, bureau de Sylvain Connac à l'Université Paul-Valéry de Montpellier 3.

4. *Pourquoi vous êtes-vous intéressé aux* pédagogies coopératives ?

J'ai personnellement découvert la coopération en tant qu'animateur de séjours de vacances pour enfants à travers la vitalité qu'elle permettait de valoriser dans les relations et la participation aux projets. C'est la rai-

raó per la qual em vaig convertir en ensenyant i després en investigador en Ciències de l'Educació, per estudiar aquesta força vital en els contextos dels aprenentatges escolars.

En el món de l'ensenyament, la cooperació és interessant per diversos motius: per considerar com a enriquidores les diferències dins d'un grup, per desenvolupar en els cooperadors habilitats prosocials que els seran útils en moltes altres situacions futures i per participar en el foment de valors humanistes associats a la fraternitat: solidaritat, generositat, altruisme... A França, tenim reptes molt importants: aconseguir que l'escola contribueixi a l'enfortiment del vincle social entre poblacions que tendeixen a ignorar-se, i que s'organitzi per deixar de ser una màquina que classifica socialment els estudiants que acull. És una necessitat imperiosa que l'escola permeti progressar tots els infants i adolescents: que cap d'ells no es desanimi i que cadascun pugui créixer en la confiança en si mateix, en motivació, en capacitats treballables amb d'altres i en el domini dels continguts acadèmics.

Tot i això, no n'hi ha prou fent cooperar els estudiants perquè puguin treure un profit immediat d'aquestes situacions de cooperació per aprendre millor. Moltes recerques en el camp de l'educació han posat de manifest els problemes que sorgeixen en les cooperacions fetes de manera espontània, i que es poden resumir en quatre desviacions:

- Una desviació *atencional*, quan la cooperació condueix a un nivell tan alt de desordre que es converteix en un destorb per a l'atenció i la concentració dels alumnes.
- Una desviació *productivista*, que fa que els estudiants prioritzin els objectius de producció davant dels d'aprenentatge, la qual cosa crea malentesos, en tant que els estudiants que no assoleixen els objectius de domini esperats es conformen a complir les instruccions que se'ls donen (els objectius de rendiment), i això els priva d'aprendre.
- Una desviació *fusionadora*, quan els estudiants confonen els conflictes relacionals amb els d'idees: no estar d'acord amb els companys en la resolució de problemes és extremament interessant

son pour laquelle je suis ensuite devenu enseignant puis chercheur en Sciences de l'éducation, pour étudier cette force vitale dans des contextes d'apprentissages scolaires.

La coopération en pédagogie est intéressante pour plusieurs raisons : pour considérer les différences au sein d'un groupe comme des richesses pour le groupe, pour développer chez les habiletés prosociales des coopérateurs qui leur seront utiles dans de nombreuses autres situations futures, et pour participer à la promotion de valeurs humanistes associées à la fraternité : la solidarité, la générosité, l'altruisme… En France, ce sont des enjeux importants : que l'école participe à renforcer le lien social entre des populations qui ont tendance à s'ignorer et qu'elle s'organise afin d'arrêter d'être une machine qui trie socialement les élèves qu'elle accueille. C'est un besoin impérieux que l'école puisse permettre à tous les enfants et tous les adolescents de progresser : qu'aucun ne se décourage et que chacun puisse grandir avec confiance en soi, motivation, les capacités à travailler avec d'autres et la maîtrise des savoirs scolaires.

Cependant, il ne suffit pas de faire coopérer des élèves pour qu'ils puissent immédiatement tirer parti de ces situations coopératives pour mieux apprendre. De nombreux travaux de recherche en éducation ont mis à jour plusieurs problèmes relatifs à des coopérations spontanées. Ils peuvent être décrits sous forme de quatre dérives :

- Une dérive *attentionnelle*, lorsque la coopération conduit à un niveau de désordre tellement élevé qu'il devient un parasite contre l'attention et la concentration des élèves.
- Une dérive *productiviste*, qui voit les élèves prioriser des objectifs de production par rapport à des objectifs d'apprentissage : cela crée des implicites puisque les élèves ne situant pas les buts de maîtrise attendus se contentent de réaliser les consignes que l'on leur donne (des buts de performance), ce qui les prive d'apprendre.
- Une dérive *fusionnelle*, voyant des élèves confondre des conflits relationnels avec des conflits d'idées : ne pas être d'accord avec des camarades dans la résolution de problèmes est extrêmement intéressant pour remettre en question ses propres représentations

per a posar en qüestió les pròpies opinions, llevat que es temi que arran d'aquestes discrepàncies es deteriorin els vincles d'amistat.

- Una desviació *diferenciadora*, que fa que els estudiants més avançats acadèmicament s'apropiïn les funcions del treball cooperatiu més motivadores intel·lectualment. Això passa especialment en el cas de les pràctiques de monitoratge, amb les quals cal ser expert en un camp per a poder ser monitor en aquest camp. El problema prové de l'*efecte tutor* (Baudrit, 1999), que veu el tutor com qui més es beneficia de la situació tutorial, en la mesura que és l'ensenyant més valorat i el que desenvolupa l'activitat cognitiva més intensa.

Ara podem comprendre per què Philippe Meirieu explica que, quan se'ls permet cooperar espontàniament, els alumnes es divideixen en quatre tipus segons la funció que assumeixen: els *creatius* (sovint, els més avançats acadèmicament), els *executants* (els que prioritzen les accions encomanades davant dels aprenentatges), els *aturats* i els *molestadors*, que solen ser, malauradament, estudiants pertanyents a famílies que pateixen un alt grau de pobresa.

5. *Al cap de poc de conèixer-nos em vas aclarir que les pedagogies cooperatives no són un mètode. A Catalunya, els referents dels mètodes cooperatius (*cooperative learning*) són Slavin, Kagan, Sharan i Sharan i, principalment, els germans Johnson (Aprendre junts —*Learning Together*—). Quins són els principis i el funcionament d'una classe cooperativa francesa?*

En vista dels riscos esmentats, és aconsellable tenir la màxima prudència a l'hora d'organitzar situacions de cooperació amb estudiants. Tot i això, no creiem pas que la cooperació sigui impossible de posar en pràctica. Al contrari, amb certes precaucions, que gradualment intentem actualitzar a través de les nostres recerques, observem a les classes —amb les quals treballem— que és encertat seguir volent fer cooperar els estudiants.

Aquestes precaucions s'expliquen a través de tres grans apartats: la designació d'objectius prioritaris, l'aplicació de determinades mesures pràctiques a l'hora d'organitzar situacions de cooperació, i la prèvia formació dels estudiants.

sauf si l'on craint que par ces désaccords, des liens d'amitié se détériorent.

- Une dérive *différenciatrice* qui voit les élèves les plus avancés scolairement s'emparer des fonctions coopératives les plus mobilisatrices intellectuellement. C'est le cas notamment avec les pratiques de monitorat pour lesquelles il est nécessaire d'être expert dans un domaine pour pouvoir devenir moniteur dans ce domaine. Le problème provient de l'effet tuteur (Baudrit, 1999) qui voit le tuteur étant celui qui profite le plus de la situation de tutorat dans la mesure où c'est celui qui est le plus valorisé et celui qui développe l'activité cognitive la plus intense.

On comprend ainsi pourquoi Philippe Meirieu explique que lorsque l'on laisse spontanément des élèves coopérer, ils se répartissent quatre types de fonctions : les concepteurs (souvent parmi les élèves les plus à l'aise scolairement), les exécutants (qui priorisent les actions à réaliser plus que les apprentissages), les chômeurs et les gêneurs, malheureusement des élèves souvent issus des familles exposées à une grande pauvreté.

*5. Peu après notre rencontre, vous m'avez averti que les pédagogies coopératives ne constituent pas une méthode. En Catalogne, les modèles des méthodes coopératives (*cooperative learning*) sont Slavin, Kagan, Sharan y Sharan et, principalement, ceux des frères Johnson (*Aprendre junts — Learning Together —*). Quels sont les principes et le fonctionnement d'une classe coopérative française ?*

Tous les risques décrits précédemment conduisent à la plus grande des prudences quant à l'organisation de situations coopératives avec des élèves. Pour autant, nous ne pensons pas que la coopération soit impossible à mettre en œuvre. Au contraire, avec certaines précautions que nous tentons progressivement de mettre à jour à travers nos recherches, nous constatons dans les classes avec lesquelles nous travaillons qu'il est judicieux de continuer à vouloir faire coopérer les élèves.

Ces précautions peuvent être expliquées à travers 3 grandes familles : la désignation d'objectifs prioritaires, quelques aménagements pratiques au moment de l'organisation des situations de coopération et la formation préalable des élèves.

La cooperació no és pas un tot homogeni. Ben al contrari, conté una sèrie molt diversa de variants pedagògiques. I cadascuna s'organitza d'una manera específica, té objectius propis i requereix unes atencions particulars. Heus aquí les variants cooperatives més conegudes:

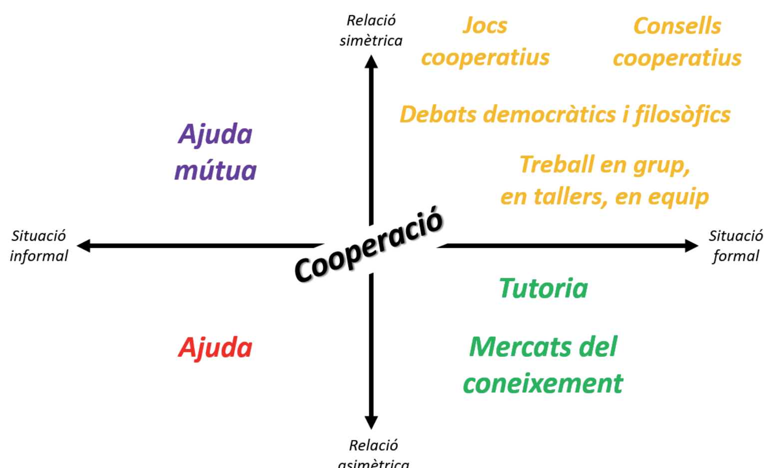


Figura 3. Variants cooperatives.

El treball en grup és una forma de cooperació que consisteix a estudiar junts un mateix problema. El problema en qüestió, específicament escollit perquè té una resolució susceptible de crear un obstacle, constitueix una oportunitat perquè els alumnes confrontin idees i, contraposant arguments, arribin a dubtar de les seves pròpies certeses (d'un conflicte sociocognitiu neix un conflicte cognitiu). Aquest període de dubte creat per la confrontació cooperativa és fructífer pel que fa al desig d'aprendre i a l'adquisició de coneixement significatiu. Aleshores, l'ensenyant està en condicions de transmetre els coneixements que posseeix fent que els alumnes els percebin com a respostes a les preguntes que ells mateixos han anat experimentant. I aquesta comprensió sobtada, juntament amb el reconeixement de noves capacitats, crea un impuls fortíssim: l'alegria d'aprendre.

Hem pogut constatar que l'organització del treball en grup requereix una alternança entre temps individuals (al començament i al final), temps col·lectius (per a l'estudi de les diferents idees i l'estructuració del coneixement) i un temps cooperatiu (el treball en grup).

La coopération n'est pas un ensemble homogène. Au contraire, elle regroupe une série diversifiée de déclinaisons pédagogiques. Chacune d'elles s'organise de manière spécifique, a des objectifs propres, et nécessite des vigilances particulières. Voici les déclinaisons coopératives les plus connues.

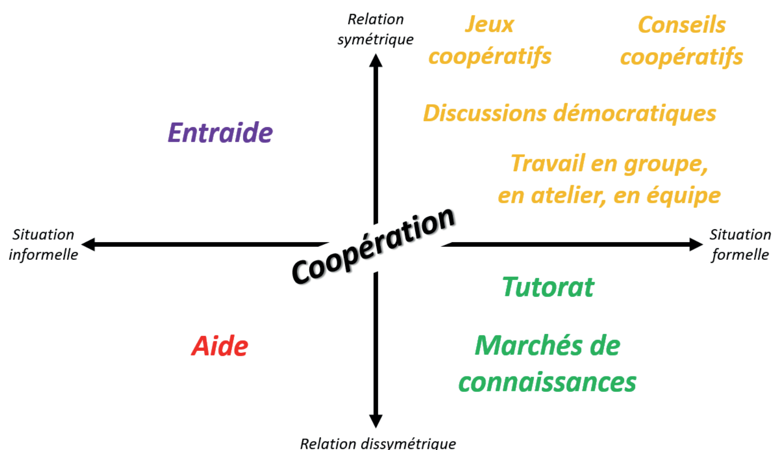


Figure 3. Déclinaisons coopératives

Le *travail en groupe* d'élèves et une forme de coopération qui consiste à étudier ensemble un même problème. Ce problème, spécifiquement choisi parce qu'il est en mesure de pouvoir créer un obstacle dans sa résolution, est l'occasion pour les élèves de confronter leurs idées et, en opposant des arguments, en venir à douter de leurs propres certitudes (d'un conflit socio-cognitif nait un conflit cognitif). Cette période de doute ainsi créée par la confrontation coopérative est féconde de désir d'apprendre et d'un rapport au savoir qui fait sens. L'enseignant est alors en mesure de pouvoir transmettre les savoirs qu'il détient en les faisant percevoir par les élèves comme des réponses aux questions qu'ils sont en train de traiter. C'est cette compréhension soudaine, accompagnée de la reconnaissance de nouvelles capacités, qui crée un formidable élan : la joie d'apprendre.

Nous avons pu voir que le fait d'organiser un travail en groupe nécessite une alternance entre des temps individuels (au début et à la fin), des temps collectifs (pour l'étude des idées différentes et la structuration des savoirs) et un temps coopératif (le travail en groupe).

El treball en equip és una altra forma de cooperació, orientada a la realització de projectes. Quan els estudiants es posen en equip, és per treballar plegats en un projecte que és important per a cadascun d'ells (una precaució important és precisament no dissenyar els nostres projectes d'ensenyant en el lloc dels alumnes). Tot intentant superar les dificultats amb què es troben al llarg de l'aventura d'aquests projectes, aquí reutilitzen, de manera autèntica i viva, coneixements escolars que han après per mitjà d'exercicis didàctics. I alhora desenvolupen competències transversals (sovint, les anomenades habilitats socials), és a dir, les que són presents en moltes situacions: parlar en públic, escriure missatges de correu electrònic, negociar, escoltar, gestionar les pròpies emocions…

L'ajuda, l'ajuda mútua o la tutoria són altres formes de cooperació, especialment útils en les fases de preparació, per a donar a cada estudiant la possibilitat de no quedar-se bloquejat sol davant d'una dificultat. Després d'haver intentat resoldre una instrucció individualment, pot passar que una microtasca impedeixi anar més enllà: el significat d'una expressió o d'una paraula, un oblit, una informació que falta, un sentiment d'ineficiència… Per intentar desbloquejar, poder recórrer a un company en qui tens confiança és sens dubte l'estratègia més eficient per a desenvolupar de manera duradora l'activitat que s'ha començat.

L'organització d'aquesta estructura de treball dins d'un grup requereix dues precaucions importants: assegurar-se de la reciprocitat de les funcions (perquè tots els estudiants puguin beneficiar-se de l'efecte tutor) i formar prèviament tots els estudiants perquè estiguin advertits dels paranys coneguts i comprenguin per què és beneficiós oferir ajuda i demanar-ne.

Altres formes cooperatives s'associen als enfocaments nord-americans, derivats de les influències de John Dewey en l'acció i la recerca educativa. Són les descrites i estudiades especialment pels germans Johnson (i per Céline Buchs més recentment) i coneguts pel nom de *cooperative learning*. Es caracteritzen per interaccions simultànies, una participació igualitària de tots els estudiants i un principi d'interdependència. Els alumnes treballen en grups (o en equips) cap a un objectiu o un resultat comuns, compartint un problema o una mateixa tasca, de manera que

Le travail en équipe est une autre forme de coopération orientée vers les démarches de projets. Lorsque des élèves se mettent en équipe, c'est pour réaliser à plusieurs un projet qui est important pour chacun d'eux (une précaution importante est justement de ne pas concevoir ses projets d'enseignants pour ceux de nos élèves). En essayant d'aller au-delà de toutes les difficultés qu'ils rencontrent dans l'aventure de ces projets, ils réutilisent alors, de manière authentique et vivante, des savoirs scolaires découverts par l'intermédiaire d'exercices didactiques. Ils développent en même temps des compétences transversales (ce que l'on appelle souvent des *soft-skills*), c'est à dire présentes dans de nombreuses situations : prendre la parole en public, écrire un courriel, négocier, écouter, gérer ses émotions…

L'aide, l'entraide ou le tutorat sont d'autres formes de coopération, surtout utiles dans les phases d'entrainement, pour donner la possibilité aux élèves de ne pas rester bloqués seuls face à une difficulté. Après avoir essayé individuellement de résoudre une consigne, il peut arriver qu'une micro tâche empêche d'aller plus loin : le sens d'une expression ou d'un mot, un oubli, une information manquante, un sentiment d'inefficacité… Pouvoir se tourner vers un camarade, en qui on a confiance, pour tenter de ne pas rester bloqué, est certainement la stratégie la plus efficiente pour poursuivre de manière durable l'activité dans laquelle on s'est engagé.

Organiser une telle structure de travail au sein d'un groupe requiert deux vigilances importantes : veiller à la réciprocité des fonctions (afin que tous les élèves puissent profiter de l'effet tuteur) et former en amont tous les élèves afin qu'ils soient avertis des pièges connus et qu'ils comprennent pourquoi il est avantageux d'apporter de l'aide et d'en demander.

D'autres formes coopératives sont associées aux approches nord-américaines, découlant des influences de John Dewey sur l'action et l'enquête en éducation. Ce sont celles décrites et étudiées notamment par les frères Johnson (ou Céline Buchs plus récemment), connues sous le nom de « cooperative learning ». Elles sont caractérisées par des interactions simultanées, une participation égale de tous les élèves et un principe d'interdépendance. Les élèves travaillent en groupes (ou en équipes) vers un but ou un résultat commun, en partageant un problème ou une même tâche, de telle sorte qu'ils ne peuvent réussir à accomplir le travail que par

només poden realitzar amb èxit la feina mitjançant un comportament interdependent. Aquest enfocament no inclou les formes de cooperació més asimètriques com ara l'ajuda o la tutoria, ni tampoc les variants col·lectives com ara els consells cooperatius o els debats democràtics.

6. Així doncs, quins serien els trets diferencials del treball en grup, el treball de grup, el treball d'equip i el treball en equip?

Efectivament, amb la inquietud de professionalitzar les pràctiques pedagògiques, recorrent a un lèxic específic i precís, semblava important distingir aquestes quatre expressions. Aquesta diferenciació, sobretot, pot ajudar a crear organitzacions cooperatives d'acord amb els objectius educatius que persegueixen.

Treball *de grup* i treball *en grup* són conceptes diferents. El treball *de grup* designa una modalitat de feina en què uns quants fan una tasca o una producció (el treball del grup), mentre que el treball *en grup* pretén assolir aprenentatges individuals mitjançant la formació de conflictes sociocognitius. El treball *d'equip* es basa més en la cohesió entre els companys, però prioritza també una realització. I el treball *en equip* abraça les formes de cooperació en l'elaboració de projectes, i principalment les orientades a *educacions per a* (el medi ambient, la salut, la lluita contra les desigualtats…). Comprometent-s'hi entre uns quants, els estudiants reinverteixen els seus aprenentatges i desenvolupen competències transversals (realitzar un projecte, redactar actes, parlar en públic, etc.). Per evitar desviacions productivistes, el treball *en equip* ha de finalitzar amb activitats individuals en què cadascú mostri una comprensió del conjunt de la feina del seu equip. És per això que la qualitat del projecte és secundària en comparació amb l'aprenentatge que cada alumne en pot extreure.

un comportement d'interdépendance. Une telle approche n'englobe pas les formes de coopération plus dissymétriques telles que l'aide ou le tutorat ainsi que les déclinaisons collectives comme les conseils coopératifs ou les discussions démocratiques.

6. Quelles seraient donc les particularités du travail en groupe, du travail de groupe, du travail d'équipe et du travail en équipe ?

En effet, avec un souci de professionnaliser les pratiques pédagogiques, en ayant recours à un lexique spécifique et précis, il est apparu important de distinguer ces quatre expressions. Cela permet surtout de mettre en œuvre des organisations coopératives en cohérence avec leurs finalités éducatives.

Le travail *de* groupe se distingue du travail *en* groupe. Le travail *de* groupe désigne une modalité de travail à plusieurs orientée vers la réalisation d'une tâche ou d'une production (le travail du groupe) alors qu'un travail en groupe vise des apprentissages individuels par la formation de conflits socio-cognitifs. Le travail *d'*équipe s'appuie davantage sur la cohésion entre les participants, mais priorise également une réalisation. Un travail *en* équipe concerne les formes de coopération relatives aux démarches de projets, principalement orientées vers les « éducations à » (l'environnement, la santé, la lutte contre les inégalités, etc.). En s'y engageant à plusieurs, les élèves réinvestissent des apprentissages et développent des compétences transversales (mener un projet à terme, rédiger des comptes-rendus, prendre la parole en public, etc.). Pour éviter les dérives productivistes, le travail *en* équipe a besoin d'être finalisé par des activités individuelles où chacun montre la compréhension de l'ensemble du travail de son équipe. C'est pour cela que la qualité du projet est secondaire au regard des apprentissages que peut en extraire chaque élève.

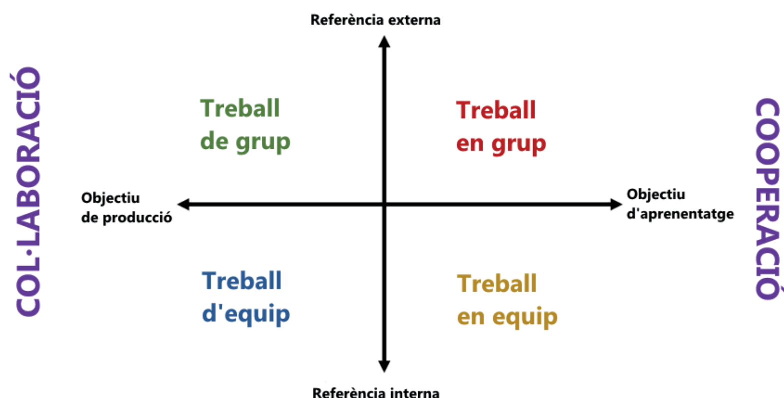


Figura 4. Organitzacions cooperatives segons els objectius educatius.

*7. Slavin afirma que l'aprenentatge cooperatiu és una revolució, però les teories dels mètodes cooperatius (aprenentatge cooperatiu —*cooperative learning*—) no van més enllà de l'ensenyament-aprenentatge a l'aula. Què en penses? Cooperar a l'aula com a mitjà o com a finalitat?*

Les pràctiques cooperatives, tal com les estudiem, les considerem principalment mitjans que permeten implementar objectius educatius a través de projectes pedagògics. Això vol dir que s'anima els estudiants a cooperar entre si per aprendre millor sols i alhora per desenvolupar hàbits en l'àmbit de la participació en activitats de grup. Al contrari del que es pot fer a l'escola anomenada *cooperative learning*, organitzar la cooperació entre estudiants no pretén pas desenvolupar habilitats cooperatives. Ara bé, com que aquestes formes de cooperació busquen crear hàbits de treball escolar, sí que sorgeix com una conseqüència secundària el veure alumnes que aprenen a treballar i actuar amb d'altres. De manera que, des del nostre punt de vista, la cooperació és més un mitjà que un fi, fins i tot si té l'efecte de fomentar el comportament prosocial dels alumnes que cooperen a l'escola.

Tot i això, sembla que els estudiants formats en la cooperació tenen menys probabilitats de caure en les desviacions de les pràctiques cooperatives que hem descrit. Aquesta és la raó per la qual ja hem dit que una

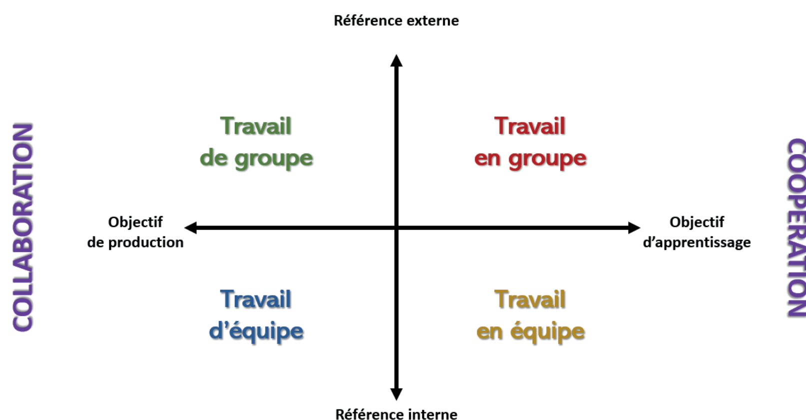


Figure 4. Organisations coopératives en cohérence avec leurs finalités éducatives.

7. Selon Slavin, l'apprentissage coopératif est une révolution, mais les théories des méthodes coopératives (aprenentatge cooperatiu — cooperative learning *—) ne vont pas au-delà de l'enseignement-apprentissage en classe. Qu'en pensez-vous ? Coopérer en classe, est-ce un moyen ou une finalité ?*

Les pratiques coopératives telles que nous les étudions sont principalement pensées comme des moyens, permettant la mise en œuvre de finalités éducatives à travers des projets pédagogiques. Cela signifie que les élèves sont encouragés à coopérer pour mieux apprendre seuls et pour développer des habitudes en matière de participation à des activités collectives. Contrairement à ce qui peut se faire du côté de l'école dite du « *cooperative learning* », organiser la coopération entre élèves ne vise pas à développer des habiletés coopératives. En revanche, parce que ces formes de coopération cherchent à créer des habitudes de travail scolaire, c'est une conséquence secondaire que de voir des élèves apprendre à travailler et agir avec d'autres. Ainsi, de notre point de vue, la coopération est plus un moyen qu'une fin, même si elle a pour effet d'encourager les comportements pro-sociaux des élèves qui coopèrent à l'école.

Il est toutefois apparu que des élèves formés à la coopération risquent moins de tomber dans les dérives identifiées des pratiques coopératives. C'est la raison pour laquelle nous avons précédemment expliqué qu'une des précautions importantes à l'organisation de la coopération était de

de les precaucions importants en l'organització de la cooperació era la formació prèvia dels alumnes en aquestes formes específiques de treball fet a través de la relació. Així, en el marc d'aquestes sessions de formació organitzades a principi de curs, la cooperació sí que és un objectiu, ja que s'intenta formar els estudiants en aquest terreny. Un objectiu, però, a curt termini, en el sentit que no ho és pas per si mateix, sinó que correspon a un conjunt d'habilitats que haurien d'ajudar el màxim nombre d'estudiants a aprendre millor per mitjà d'altres i amb d'altres.

8. Sovint utilitzem com a sinònims termes com cooperació i col·laboració. Què és cooperar? S'ha de diferenciar cooperar de col·laborar? Comparteixen punts en comú?

Cooperar és actuar junts, al mateix temps i en un mateix espai. Això correspon a la combinació de tres criteris: una acció conjunta, una intenció (no es coopera pas si la mateixa cosa podria fer-la un mateix tot sol) i el reconeixement d'interessos personals. Hi ha altres formes interactives amb menys necessitat de proximitat: la coordinació i la col·laboració. La *coordinació* d'un col·lectiu està assegurada per un *cap* que s'encarrega d'organitzar la presa de decisions, de distribuir la feina i de garantir la circulació de la informació entre els seus membres. La *col·laboració* és una forma d'interacció més estreta que la coordinació: es basa en la realització compartida d'un mateix projecte, per mitjà de reunions d'equip que consisteixen a pensar conjuntament una estratègia comuna, a compartir les tasques necessàries segons les habilitats individuals i, posteriorment, a fer un seguiment gradual del progrés de l'activitat.

Dins d'un equip de producció (una empresa, per exemple), és pertinent l'organització col·laborativa del treball, perquè implica cada treballador en la feina comuna mobilitzant alhora els millors talents disponibles i activant el potencial d'intel·ligència col·lectiva. Tot i això, he observat i estudiat que, aplicada a l'educació, la col·laboració planteja uns quants problemes, principalment relacionats amb la dimensió cognitiva de l'acte d'aprendre. En efecte, si l'aprenentatge consisteix a modificar de manera duradora maneres de ser o comportaments, només es pot aprendre veritablement per un mateix mitjançant un compromís intel·lectual específic

former en amont les élèves à ces formes spécifiques de travail par la relation. Ainsi, dans le cadre de ces séances de formation en début d'année, la coopération est un objectif puisque l'on tente d'y former les élèves. Cet objectif est toutefois à court terme dans le sens où coopérer n'est pas un objectif en soi mais correspond à un ensemble d'habiletés qui devraient aider un maximum d'élèves à mieux apprendre par et avec les autres.

8. Nous utilisons souvent comme synonymes les termes coopération et collaboration. Qu'est-ce que coopérer ? Doit-on faire la différence entre coopérer et collaborer ? Partagent-ils des points communs ?

Coopérer, c'est agir ensemble, en même temps et dans un même espace. Cela correspond à la combinaison de trois critères : une action conjointe, une intention (on ne coopère pas si on peut faire la même chose seul) et la reconnaissance d'intérêts personnels. Il existe d'autres formes interactives avec des besoins de proximité moindres : la coordination et la collaboration. La coordination d'un groupe est assurée par un « chef » qui se charge d'organiser les prises de décisions, de répartir le travail et d'assurer la circulation de l'information entre les participants. La collaboration est une forme d'interactions plus étroite que la coordination : elle est basée sur la mise en œuvre partagée d'un même projet, par l'intermédiaire de réunions d'équipe qui consistent à penser ensemble une stratégie commune, à se répartir les tâches nécessaires en fonction des compétences individuelles puis à suivre progressivement l'avancée de l'activité.

Au sein d'une équipe de production (une entreprise par exemple), une organisation collaborative du travail est pertinente parce qu'elle associe chaque collaborateur à l'œuvre commune en mobilisant à la fois les meilleurs talents disponibles et en activant les potentiels de l'intelligence collective. Toutefois, j'ai pu observer et étudier que, appliquée à l'éducation, la collaboration pose plusieurs problèmes, principalement liés à la dimension cognitive de l'acte d'apprendre. En effet, si apprendre consiste à modifier de manière durable des représentations ou un comportement, on ne peut véritablement apprendre que par soi-même, à travers un enga-

i intens. Dit d'una altra manera, si els principis d'organització de la col·laboració s'apliquen a l'escola, els estudiants més avançats acadèmicament seran els que es dedicaran a les activitats escolars més motivadores des del punt de vista del compromís intel·lectual. Per contra, els seus companys més vulnerables quedaran relegats a tasques subalternes i correran el risc de romandre en activitats superficials, sense assolir cap veritable aprenentatge.

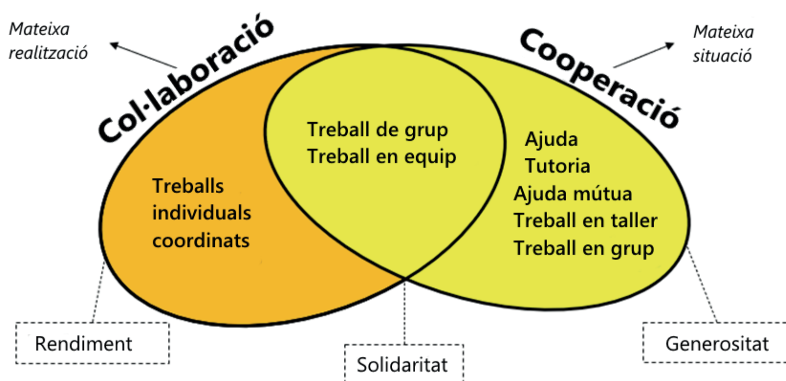


Figura 5. Situacions d'aprenentatge atenent a la col·laboració i a la cooperació.

En conseqüència, si es vol que la cooperació pugui acompanyar els aprenentatges dins d'un col·lectiu per a cada alumne, convé evitar la presència d'objectius únicament de producció, ja que creen malentesos en l'activitat dels alumnes. La cooperació en educació, doncs, només es pot concebre com una possibilitat social addicional, per mitjà de la qual els estudiants podran esperar aprendre millor sols.

9. Cooperar és un valor?

La cooperació a l'escola no em sembla pas que sigui l'element que farà la revolució a l'escola. Ara bé, sí que pot formar els joves perquè desenvolupin al màxim les seves capacitats i, així, donar a l'educació un potencial real de canvi.

Sobre el paper, fomentar la cooperació entre els estudiants és, en efecte, una aposta educativa molt prometedora si es tenen en compte els

gement intellectuel spécifique et intense. Autrement dit, si l'on applique à l'école les principes d'organisation de la collaboration, les élèves les plus avancés scolairement seront ceux qui investiront les activités scolaires les plus mobilisatrices du point de vue de l'engagement intellectuel. À l'inverse, leurs camarades les plus vulnérables seront relégués à des tâches subalternes et risquent d'en rester à des activités de surface, n'engageant aucun véritable apprentissage.

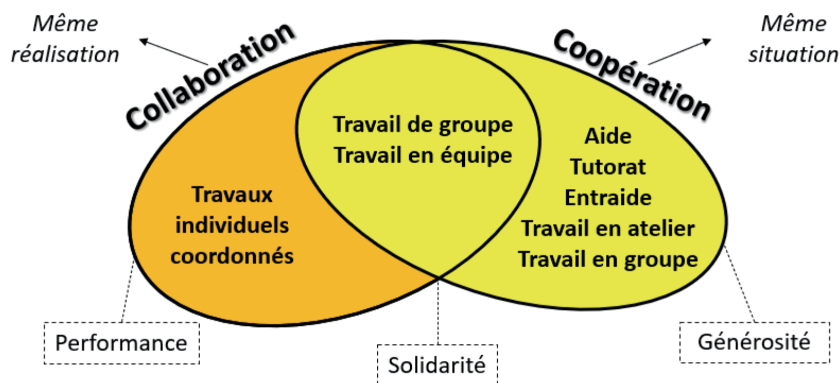


Figure 5. Des situations d'apprentissage basées sur la collaboration et la coopération.

En conséquence, si l'on souhaite que la coopération accompagne des apprentissages au sein d'un groupe pour chaque élève, il convient de bien éviter de seuls objectifs de production qui créent des malentendus dans l'activité des élèves. La coopération en éducation ne peut donc se concevoir que comme un possible social supplémentaire par lequel les élèves vont pouvoir espérer mieux apprendre seuls.

9. Le fait de coopérer est-il une valeur ?

La coopération à l'école ne me semble pas l'occasion de faire la révolution à l'école. En revanche, elle est en mesure de former la jeunesse au mieux de leurs capacités et ainsi d'accorder à l'éducation un vrai potentiel de changement.

Sur le papier, encourager la coopération entre ses élèves est effectivement un pari éducatif très prometteur du point de vue des valeurs que cela

valors que desenvolupa en ells. Hi podem trobar fàcilment el lema de la República Francesa: la llibertat perquè la cooperació atorga molta autonomia als estudiants (actuar, escollir i pensar per si mateixos), la igualtat perquè els ofereix una diferenciació evident i no estigmatitzadora (els estudiants poden demanar estar amb els companys en els quals confien més en el moment en què més ho necessiten i així tots poden progressar segons les seves capacitats), i la fraternitat per raons més evidents: els estudiants que cooperen actuen diàriament de manera solidària, generosa i altruista. A més, tenen l'oportunitat de desenvolupar habilitats prosocials, que els poden ser útils a l'escola, amb la seva família, en la seva vida privada, esportiva o activista, així com en el seu futur professional.

He pogut constatar que una organització escolar cooperativa es correspon plenament amb el principi de laïcitat: els estudiants són conduïts a trobar-se, a reconèixer com a riqueses les seves diferències i a concebre el grup classe com una comunitat d'aprenentatge en què tothom pot treure un benefici.

A la pràctica, és una altra cosa, per les raons que ja he explicat. El treball de recerca que ens impulsa consisteix a avançar en la descoberta de les condicions que podrien fer de la cooperació una oportunitat per a tots els estudiants. Mai no sabré agrair prou a tots els docents, des de l'escola bressol fins al batxillerat, que s'arrisquen a acollir-me. Al seu costat, entenem cada vegada millor el que amb tota seguretat es convertirà en el primer trampolí per a una futura escola més humana i més justa.

10. En els teus estudis et refereixes també a la idea que la competició és necessària. En canvi, en el nostre sistema educatiu afirmem que la competitivitat s'oposa als valors democràtics i que és una de les característiques feroces del neoliberalisme contra les quals l'escola ha de lluitar. La competició és un ingredient necessari per a cooperar?

A la societat, hem vist que és cooperatiu allò que respon a tres característiques: una acció combinada, una intenció i la reciprocitat dels beneficis. Per tant, la cooperació és totalment el contrari de l'individualisme sistemàtic (o l'egoisme), ja que aquest rebutja qualsevol forma de cooperació i té com a prioritària la cerca dels interessos individuals.

développe chez eux. On peut aisément y retrouver la devise de la République française : de la liberté parce que coopérer accorde beaucoup d'autonomie aux élèves (agir, choisir et penser par eux-mêmes), de l'égalité parce la coopération leur offre une différenciation évidente et non-stigmatisante (les élèves peuvent solliciter les camarades en qui ils ont le plus confiance, au moment où ils en ont le plus besoin et ainsi tous progresser selon leurs capacités) et de la fraternité pour des raisons plus évidentes : des élèves qui coopèrent agissent au quotidien de manière solidaire, généreuse et altruiste. Ils ont alors la possibilité de développer des habiletés prosociales qui pourront leur servir à l'école, en famille, dans leur vie privée, sportive ou militante, mais aussi dans leur avenir professionnel.

J'ai pu constater et me rendre compte qu'une organisation scolaire coopérative correspondait pleinement au principe de laïcité : les élèves sont amenés à se rencontrer, à reconnaitre leurs différences comme des richesses et à concevoir un groupe-classe comme une communauté d'apprentissages où chacun peut en tirer un bénéfice.

En pratique, c'est autre chose, pour les raisons que nous avons décrites plus haut. Le travail de recherche qui nous anime consiste à avancer dans la découverte des conditions qui feraient de la coopération une chance pour tous les élèves. Je ne saurai jamais comment remercier suffisamment tous les enseignants, de la maternelle au lycée, qui prennent le risque de m'accueillir. À leurs côtés, nous comprenons de mieux en mieux ce qui deviendra très certainement le premier levier d'une école future plus humaine et plus juste.

10. Dans vos recherches, vous évoquez également le fait que la compétition est nécessaire. En revanche, dans notre système éducatif, nous affirmons que la compétition s'oppose aux valeurs démocratiques et qu'elle est l'une des caractéristiques féroces du néolibéralisme contre lesquelles l'école doit lutter. La compétition est-elle un élément nécessaire pour coopérer ?

Dans le monde du vivant, nous avons vu qu'est coopératif ce qui répond à trois caractéristiques : une action combinée, une intention et des bénéfices réciproques. La coopération a donc pour parfait contraire l'indivi-

Efectivament, s'acostuma a contraposar competició i cooperació. Però és un error, ja que són actes d'interacció propers. La competició és un tipus de cooperació, ja que compleix les tres característiques esmentades. A més, si llegim els treballs de Jacques Saury, que ha estudiat el comportament dels esportistes d'alt nivell (competidors professionals), veurem que per a ells la cooperació és un element quotidià, ja que s'exerceix en situacions amb un entrenador, dins del seu equip d'entrenament i fins i tot durant una confrontació directa, per mitjà d'intercanvis i aprenentatges mutus. Tanmateix, la característica addicional d'un acte de competició és evitar que l'altre assoleixi l'objectiu que establim conjuntament, mentre que el principi de la cooperació és afavorir l'altre en la cerca dels seus objectius.

També hem observat que les situacions de competició entre alumnes poden nodrir i enriquir una organització cooperativa del treball a classe. En efecte, en un context essencialment cooperatiu, determinats estudiants expressen la manca de motivació per a buscar la superació individual. En altres paraules, s'avorreixen. I això és precisament el que aporten als estudiants els dispositius que afavoreixen les confrontacions ocasionals, ja que els donen la possibilitat de beneficiar-se dels avantatges de l'emulació: en comptes d'intentar ser més fort que els altres, intentar arribar a ser, a través dels altres, més fort que un mateix. De tota manera, el fet que ens sembli pertinent oferir als infants alguna situació competitiva no vol dir pas que les classes s'hagin d'organitzar amb una competició sistemàtica. Si fos així, desincentivaria els estudiants més vulnerables, els mateixos que no tenen la possibilitat de beneficiar-se dels avantatges i les valoracions que es reserven exclusivament als guanyadors de les competicions.

11. Què aporta la cooperació a l'aula?

En primer lloc, tenir en compte la diversitat dels estudiants i considerar les seves diferències com una riquesa. En altres paraules, introduir una organització cooperativa dins d'una classe és un trampolí de diferenciació pedagògica. Efectivament, amb el treball en grup o en equip, els estudiants poden inscriure's en activitats col·lectives i, per tant, beneficiar-se

dualisme systématique (ou l'égoïsme) en tant que refus de toute forme de coopération et de recherche prioritaire des intérêts individuels.

Il est effectivement courant d'opposer compétition et coopération. Mais c'est une erreur, tant il s'agit de comportements interactionnels proches. La compétition correspond à un type de coopération parce qu'elle répond aux trois caractéristiques citées. De plus, selon les travaux de Jacques Saury qui a étudié les comportements de sportifs de haut niveau (des compétiteurs professionnels), la coopération est un quotidien pour eux parce qu'elle s'exerce lors des situations avec un entraineur, au sein de leur équipe d'entrainement et même lors d'une confrontation directe, par échanges et apprentissages mutuels. Toutefois, la particularité supplémentaire d'un comportement compétitif est d'empêcher l'autre d'atteindre le but que l'on se fixe conjointement alors que le principe de la coopération consiste à faciliter la tâche de l'autre pour qu'il puisse atteindre ses objectifs.

Nous avons également pu observer que des situations de compétition entre élèves pouvaient alimenter et enrichir une organisation coopérative du travail en classe. En effet, dans un contexte essentiellement coopératif, certains élèves expriment un manque de sollicitations pour la recherche de dépassement individuel. En d'autres termes, ils s'ennuient. C'est justement ce que des dispositifs favorisant des confrontations ponctuelles apportent aux élèves, leur donnant la possibilité de bénéficier des avantages de l'émulation : au lieu de chercher à être plus fort que les autres, essayons par les autres de devenir plus fort que soi-même. Pour autant, ce n'est pas parce qu'il nous est apparu pertinent de proposer aux enfants quelque situation de compétition que cela signifie que les classes devraient s'organiser avec de la compétition systématique. Si c'était le cas, il s'agirait décourager les élèves les plus vulnérables, ceux qui n'ont pas la possibilité de bénéficier des avantages et des valorisations réservés aux seuls vainqueurs des compétitions.

11. Qu'apporte la coopération en classe ?

Tout d'abord, prendre en compte la diversité des élèves, en considérant leurs différences comme des richesses. Autrement dit, introduire une organisation coopérative au sein d'une classe est un levier de différenciation pédagogique. En effet, avec du travail en groupe ou en équipe, les élèves

de l'impuls comú i de les idees intercanviades. Amb l'ajuda, l'ajuda mútua o la tutoria, disposen de diverses modalitats per a treballar i aprendre: individualment, amb companys al voltant del mateix problema, demanant ajuda davant d'un bloqueig, proporcionant ajuda (i, per tant, reutilitzant el que han après), treballant en un petit grup amb el professor, o fins i tot individualment amb ell. Aquesta àmplia gamma de modalitats de treball ofereix als estudiants l'oportunitat d'escollir la que els sembla adequada per a ells, i als professors la de ja no ser els únics recursos humans a l'aula per a respondre a les necessitats individuals.

En segon lloc, desenvolupar habilitats prosocials. Aprenent mitjançant la cooperació, els estudiants aprenen també a cooperar. A França, aquest objectiu no està pas inclòs als programes escolars, però sí que es reconeix com una de les competències transversals, aplicables en el marc de diferents disciplines i fora dels entorns escolars. Per exemple, els infants poden desenvolupar la comunicació, aprendre a treballar en equip (integrar-se, coordinar una dinàmica, demostrar rigor, fiabilitat i empatia, tenir en compte els comentaris dels companys…), aprendre a gestionar els conflictes (a través de l'escolta activa, la mediació i la cerca de fets objectius), o aprendre l'art de la negociació (mostrar influència, persuasió, diplomàcia i perseverança).

I, finalment, donar vida als valors humans i cívics. El lema de la República Francesa n'enuncia tres: llibertat, igualtat i fraternitat. Cooperant a l'escola, els estudiants aprenen l'ús de la llibertat, que acaba allà on comença la dels altres. Treballen junts perquè tothom pugui progressar en igual mesura, sense que cap company no quedi enrere ni es desmotivi davant de l'esforç. Consideren la classe com una comunitat de fraternitat en què els punts forts dels uns estan al servei de les dificultats dels altres, de manera que el col·lectiu esdevé una entitat de valoració i suport mutu. Així, sense grans discursos, una classe cooperativa és un espai de valors en acció en què els estudiants els experimenten, en comptes de només sentir-ne parlar.

peuvent s'engager dans des activités collectives et ainsi profiter de l'élan commun et des idées échangées. Avec l'aide, l'entraide ou le tutorat, ils disposent de plusieurs modalités pour travailler et apprendre : seul, avec d'autres autour d'un même problème, en demandant de l'aide face à un blocage, en apportant de l'aide (et donc en réutilisant ce que l'on a appris), en travaillant au sein d'un petit groupe avec l'enseignant ou même individuellement avec lui. Cette large palette de modalités de travail donne la possibilité aux élèves de choisir celle qui semble leur correspondre le mieux, et aux enseignants de ne plus être les seules personnes ressources dans la classe pour répondre aux besoins individuels.

Ensuite pour développer des habiletés prosociales. En apprenant par la coopération, les élèves apprennent également à coopérer. En France, ce n'est pas un objectif demandé par les programmes de l'école mais c'est toutefois reconnu comme des compétences transversales, valables dans le cadre de différentes disciplines et en dehors des environnements scolaires. Par exemple, les élèves peuvent développer leur communication, apprendre à travailler en équipe (s'intégrer, coordonner une dynamique, faire preuve de rigueur, de fiabilité et d'empathie, tenir compte des retours d'information formulés par les autres…), apprendre à gérer des conflits (par l'écoute active, la médiation et une recherche de faits objectifs) ou apprendre l'art de la négociation (faire preuve d'influence, de persuasion, de diplomatie et de persévérance).

Enfin pour faire vivre des valeurs humaines et citoyennes. La devise de la République française en énonce trois : la liberté, l'égalité et la fraternité. En coopérant à l'école, les élèves apprennent les usages de libertés qui s'arrêtent là où commencent celles des autres. Ils travaillent ensemble pour que chacun puisse progresser dans la même mesure, aucun enfant n'étant délaissé ni découragé de fournir des efforts. Ils considèrent alors la classe comme une communauté de fraternité où les forces des uns sont au service des difficultés des autres, afin que le groupe devienne une structure de valorisation et de soutien mutuel. Ainsi, sans grands discours, une classe coopérative est un espace de valeurs en actes où les élèves les vivent au lieu de seulement en entendre parler.

12. *Ets expert en debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (*Discussions à visées démocratique et philosophique *-DVDP-). Què és la DVDP i què aporta a una aula d'educació primària?*

Els debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP) ofereixen una oportunitat per a l'educació per a la ciutadania a través de l'exercici directe de la democràcia. Es tradueix en la participació regular en debats sobre temes referents a l'existència, l'estètica, la política, la metafísica, la moral, l'epistemologia… Els infants o adolescents que participen en aquests intercanvis poden desenvolupar dos grans blocs d'habilitats:

- Pel que fa a la presa de paraula democràtica: alimentar un debat, donar el punt de vista, escoltar les opinions dels altres, prioritzar les intervencions dels poc parladors, respectar les regles d'un moment democràtic («No riem de ningú, escoltem qui parla, demanem la paraula, tenim dret a romandre en silenci, donem prioritat de paraula a qui menys ha parlat»), etc.
- Pel que fa al pensament reflexiu: aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada, i a pensar el que es vol dir en lloc de només dir el que es pensa.

És aquest segon bloc d'habilitats el que subratlla la dimensió filosòfica dels intercanvis. Dos grans autors han contribuït a popularitzar aquesta reflexivitat: Mathew Lipman, amb les nocions de pensament crític i creatiu, i Michel Tozzi, amb les exigències intel·lectuals del filosofar. Des d'aquest punt de vista, el pensament reflexiu combina tres grans requisits intel·lectuals: argumentar (explicar quina és la base d'una opinió, a partir d'exemples, contraexemples o raonaments més universals), problematitzar (actualitzar les qüestions que sorgeixen i les tensions presents en qualsevol situació humana) i conceptualitzar (intentar definir els gran termes utilitzats, tot distingint-los dels que semblen pròxims però que segurament tenen diferències).

La pràctica habitual de DVDP dona als estudiants l'oportunitat de pensar per si mateixos, és a dir, d'aprendre a no estar d'acord sistemàticament amb la darrera opinió formulada. Així, agafen l'hàbit, en lloc de dir només el que pensen, de fer l'esforç intel·lectual per pensar el que

12. Vous êtes spécialiste de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Qu'est-ce que la DVDP et qu'apporte-t-elle dans une classe d'enseignement primaire ?

Les discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP) sont l'occasion d'une éducation à la citoyenneté par l'exercice direct de la démocratie. Elle se traduit par la participation régulière à des discussions sur des sujets touchant à l'existence, l'esthétique, le politique, la métaphysique, la morale, l'épistémologie, etc. Les enfants ou les adolescents qui s'engagent dans ces échanges peuvent développer deux grandes familles d'habiletés :

- En matière de prise de parole démocratique : alimenter un débat, donner son point de vue, écouter la parole des autres, prioriser les interventions des petits parleurs, respecter les règles d'un moment démocratique (« On ne se moque pas, on écoute celui ou celle qui parle, on demande la parole, on a le droit de se taire, la parole est donnée en priorité à ceux qui l'ont la moins prise »)…
- En matière de pensée réflexive : apprendre à ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis donné et à penser ce que l'on veut dire plutôt que seulement dire ce que l'on pense.

C'est cette seconde famille d'habiletés qui souligne la dimension philosophique des échanges. Deux grands auteurs ont contribué à populariser cette réflexivité : Mathew Lipman avec les notions de pensées critique et créative, et Michel Tozzi avec les exigences intellectuelles du philosopher. De ce point de vue, une pensée réflexive combine trois grandes exigences intellectuelles : argumenter (expliquer ce qui fonde un avis à partir d'exemples, de contre-exemples ou de raisonnements plus universels), problématiser (mettre à jour les questions qui se posent et les tensions présentes dans toute situation humaine) et conceptualiser (tenter de définir les grands termes utilisés, en les distinguant de ceux qui paraissent proches mais qui revêtent forcément une différence).

Une pratique régulière de DVDP par des élèves leur donne la possibilité de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire d'apprendre à ne pas être systématiquement d'accord avec le dernier avis donné. Ils prennent ainsi l'habitude, au lieu de seulement dire ce qu'ils pensent, de faire l'effort intellectuel

volen dir. Això acostuma a evitar molts errors i malentesos en la comunicació i la relació amb els altres.

13. La situació de pandèmia va forçar el sistema educatiu a virtualitzar-se. Es pot cooperar virtualment?

La crisi causada per la pandèmia és particularment difícil per a l'organització de la cooperació a l'escola. Efectivament, a causa de la necessària distància entre els cossos, els professors no tenen altre remei que separar les taules i demanar als estudiants que tinguin el mínim contacte possible durant les hores de classe. A més, la crisi també ha fet viure dolorosament períodes de reclusió, quan estudiants i docents ni tan sols podien reunir-se a les escoles, que estaven tancades. No obstant això, després d'un evident primer moment d'estupefacció, a França molts professors han demostrat un enginy increïble per a aconseguir mantenir un vincle cooperatiu entre els estudiants, ja sigui a través de l'ordinador, o a l'escola respectant les distàncies sanitàries.

Vaig poder assistir a consells cooperatius per videoconferència i vaig observar que els hàbits desenvolupats pels estudiants en èpoques presencials es van refer molt ràpidament malgrat la dificultat de la tecnologia digital. Els estudiants també van organitzar l'ajuda, l'ajuda mútua i la tutoria mitjançant un fitxer col·laboratiu de tipus Framapad. Obert a tothom, aquest sistema permet a alguns expressar peticions i a d'altres respondre-hi directament o indirectament. Els estudiants em van explicar que es posaven en contacte a través de solucions digitals privades, xarxes socials o els mitjans de comunicació dels seus pares.

Aquest període també va ser una oportunitat per als professors per a discriminar el que és essencial del que és secundari en la seva professió, i van reservar per als pocs períodes escolars presencials les activitats docents primordials. D'aquesta manera, es va fomentar la descoberta de nous objectes d'aprenentatge mitjançant el treball en grup amb els estudiants, mentre que les situacions de preparació es podien relegar al treball de fora de l'escola. Però, sigui quina sigui la qualitat d'aquestes adaptacions per raons sanitàries, és evident que l'escola necessita actuar directament amb els alumnes per a poder compensar amb la relació

de penser ce qu'ils comptent dire. Cela évite souvent de nombreuses maladresses et malentendus dans la communication et la relation aux autres.

13. La situation de pandémie a contraint le système de l'enseignement à devenir virtuel. Peut-on coopérer virtuellement ?

La crise pandémique est particulièrement difficile pour l'organisation de la coopération à l'école. En effet, à cause de la nécessaire distanciation physique, les enseignants n'ont pas d'autre choix que de séparer les tables et de demander aux élèves d'être le moins en contact possible pendant les temps de classe. De plus, cette crise a été l'occasion de vivre douloureusement des périodes de confinement, élèves et enseignants ne pouvant même pas se rencontrer dans les écoles qui étaient fermées. Toutefois, après une évidente période de sidération, de nombreux enseignants de France ont fait preuve d'une incroyable ingéniosité pour parvenir à maintenir un lien coopératif avec les élèves, soit par ordinateur interposé, soit à l'école en respectant les distances sanitaires.

J'ai pu assister à des conseils coopératifs en visioconférence, les habitudes développées par les élèves en présentiel étant très rapidement revenues malgré le numérique. Des élèves ont aussi organisé de l'aide, de l'entraide et du tutorat par l'intermédiaire d'un fichier collaboratif de type Framapad. Ouvert à tous, il permet à certains d'exprimer les demandes et à d'autres d'y répondre de manière directe ou indirecte. Les élèves m'ont alors expliqué qu'ils rentraient en relation par l'intermédiaire de solutions numériques privées, de réseaux sociaux ou des moyens de communication de leurs parents.

Cette période a été également l'occasion pour les enseignants d'identifier l'essentiel de ce qui est secondaire dans leur métier, pour réserver aux quelques périodes d'école en présence des élèves les activités d'enseignement primordiales. C'est ainsi que les découvertes de nouveaux objets d'apprentissage ont été favorisées grâce au travail en groupe avec les élèves alors que les situations d'entraînement ont pu être reléguées au travail hors de l'école. Mais, quelle que soit la qualité de ces adaptations sanitaires, il reste évident que l'école soit se faire en présentiel avec les élèves afin de pouvoir compenser par la relation pédagogique

pedagògica ordinària i la cooperació totes les situacions en què els més fràgils es despengen o es desanimen.

14. Quines línies de recerca han de seguir les pedagogies cooperatives?

Crec que la recerca educativa al voltant de les pràctiques cooperatives està lluny d'haver-se acabat. Em sembla fins i tot que és al començament del seu desenvolupament. De fet, gràcies als increïbles avenços del coneixement en termes de cognició, el món de l'educació i l'ensenyament disposa de nous trampolins per a pensar millor l'articulació entre el procés d'ensenyament i el d'aprenentatge. La investigació educativa al voltant de la cooperació és, doncs, essencial des del punt de vista pedagògic per dos motius principals. En primer lloc, per a tenir en compte la diversitat dels estudiants. És una bona oportunitat per a estudiar en què i com una organització cooperativa de treball és capaç de substituir de manera avantatjosa les pràctiques habituals de diferenciació pedagògica, que tendeixen a desanimar els estudiants i a incrementar les distàncies dins d'una classe, quan el que es busca és precisament el contrari. En segon lloc, hi ha el foment dels vincles de solidaritat i fraternitat entre els estudiants. En aquest cas, es tracta de concebre una autèntica educació cívica, convertint l'escola en un laboratori d'aprenentatge de la vida adulta que permeti a les persones considerar les seves diferències de concepcions com a riqueses mútues que cal mantenir (en comptes de raons per a enfrontar-se violentament). La investigació en educació pot proporcionar, doncs, punts de referència que permetin la participació democràtica, per exemple dins d'un debat, o construir models de relació entre companys que evitin les estratègies de retirada o submissió davant de situacions d'adversitat. Les pràctiques de cooperació, sobre el paper, són interessants per a respondre a aquests dos grans reptes. Tanmateix, és sobretot en el camp praxeològic que els avenços educatius s'establiran de manera duradora.

En termes metodològics, els enfocaments quantitatius per experimentació i comparació de grups neutres amb grups control, que busquen produir *dades convincents*, no ens semblen rellevants pel que fa a les necessitats educatives actuals. En primer lloc, perquè encara no hem avançat

ordinaire et la coopération toutes les micro-situations où les plus fragiles décrochent ou se découragent.

14. Quels lignes de recherche les pédagogies coopératives *doivent-elles mettre en pratique?*

Je pense que les recherches en éducation autour des pratiques coopératives sont loin d'être terminées. Elles me semblent même au début de leur développement. En effet, à partir des incroyables avancées du savoir en matière de cognition, le monde de l'éducation et de l'enseignement dispose de nouveaux leviers pour mieux penser l'articulation entre le processus d'enseigner et le processus d'apprendre. Les recherches en éducation autour de la coopération sont alors essentielles du point de vue pédagogique pour deux raisons principales. Tout d'abord, en matière de prise en compte de la diversité des élèves. C'est l'occasion d'étudier en quoi et comment une organisation coopérative du travail est en mesure de remplacer avantageusement les pratiques habituelles de différenciation pédagogique, qui ont tendance à décourager les élèves et à aggraver les écarts au sein d'une classe, alors que c'est justement le contraire qui est recherché. D'autre part, en matière d'encouragement des liens de solidarité et de fraternité entre les élèves. Il s'agit ici de penser une véritable éducation citoyenne faisant de l'école un laboratoire d'apprentissage de la vie adulte pour permettre au peuple de considérer ses différences de conception comme des richesses mutuelles à préserver (plutôt que des raisons pour s'affronter violemment). Les recherches en éducation peuvent ainsi apporter des repères permettant les participations démocratiques, par exemple au sein d'une discussion, ou en construisant des modes de relation entre pairs qui évitent les stratégies de repli ou de soumission face à des situations d'adversité. Les pratiques de coopération, sur le papier, sont intéressantes pour répondre à ces deux grands enjeux. Toutefois, c'est surtout sur le terrain praxéologique que des progrès pédagogiques verront le jour de manière durable.

En termes de méthodologie, les approches quantitatives par expérimentation et comparaison de groupes neutres avec des groupes témoins, cherchant à produire des « données probantes », ne nous paraissent pas

prou en la comprensió del que està en joc amb la diversitat de pràctiques cooperatives existents; encara ens caldria assegurar més les precaucions que permeten fer cooperar els estudiants sense que intervinguin les quatre desviacions que hem descrit. I, en segon lloc, perquè partim del postulat epistemològic que és inútil voler comparar grups d'estudiants entre si, ja que el nombre de variables és tan alt que interfereix en les realitats observades.

És per això que hem fet l'elecció metodològica de desenvolupar enfocaments fenomenològics (Husserl, Merleau-Ponty, Heideger, etc.), basats en la recerca d'una comprensió de la realitat a través de l'encreuament de les consciències expressades pels actors de la cooperació. Això es tradueix en situacions d'observació equipades amb vídeos i amb enregistraments d'àudio. Això ens aporta un material a partir del qual es fa molt ric recollir les opinions d'alumnes i docents sobre les realitats que viuen i que constaten amb les dades que els mostrem.

I és combinant totes aquestes consciències com gradualment serem capaços entre tots, els propers anys, de construir mètodes educatius ambiciosos, humanistes i exigents.

15. Creus que l'any 2030 hi haurà més pedagogies cooperatives *a les aules franceses? Cap on creus que va l'educació?*

No sé pas com serà l'escola d'aquí a uns quants anys. La crisi de la pandèmia que vivim té l'avantatge d'ensenyar-nos prudència i incertesa sobre el futur.

Però tenim prou coneixement sobre l'espècie humana per reconèixer la seva dimensió ultrasocial, sobretot pel que fa a l'aprenentatge. Per descomptat, aprendre només pot ser una activitat individual (no és possible aprendre en el lloc d'algú altre), però és més fàcil aprendre amb d'altres.

Les nostres tradicions pedagògiques donen una preponderància a les relacions entre mestre i alumne. Però la dimensió social de la humanitat motiva els estudiants cap a relacions horitzontals, i això es correspon amb les pràctiques cooperatives.

pertinentes au regard des besoins actuels en matière de pédagogie. Tout d'abord parce que nous n'avons pas encore suffisamment avancé dans la compréhension fine de ce qui se joue avec la diversité des pratiques coopératives. Nous avons encore besoin de mieux saisir ces précautions qui permettent le faire coopérer des élèves sans que n'interviennent les quatre dérives que nous avons décrites précédemment. Ensuite parce que nous partons du postulat épistémologique qu'il est vain de vouloir comparer des groupes d'élèves entre eux, tellement le nombre de variables est élevé et interfère dans les réalités qui sont observées.

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix méthodologique de développer des approches phénoménologiques (Husserl, Merleau-Ponty, Heideger,...) basées sur une recherche de compréhension du réel par le croisement des consciences exprimées par les acteurs de la coopération. Cela se traduit par des situations d'observation à l'aide d'outils vidéo et d'enregistrements audio. Cela nous apporte une base à partir de laquelle il devient très riche de recueillir l'avis des élèves et des enseignants quant aux réalités qu'ils vivent et qu'ils constatent avec les données que nous leur montrons.

C'est par la combinaison de l'ensemble de ces consciences que nous pourrons progressivement, à plusieurs, dans les années à venir, construire des modes pédagogiques à la fois ambitieux, humanistes et exigeants.

15. Pensez-vous qu'il y aura davantage de pédagogies coopératives *dans les écoles françaises en 2030 ? Selon vous, vers quoi l'enseignement s'oriente-t-il ?*

J'ignore ce que l'école sera dans quelques années. La crise pandémique que nous traversons a l'avantage de nous enseigner la prudence et l'incertitude quant à l'avenir.

Mais nous disposons de suffisamment de savoirs sur l'espèce humaine pour reconnaître sa dimension ultrasociale, notamment en matière d'apprentissage. Certes, apprendre ne peut être qu'une activité personnelle (il est impossible d'apprendre à la place de quelqu'un d'autre), mais il est plus facile d'apprendre avec d'autres.

Nos traditions pédagogiques accordent une prépondérance aux relations maitres-élèves. Mais la dimension sociale de l'humanité motive les élèves vers des relations horizontales, ce qui correspond aux pratiques coopératives.

Per tant, no tinc cap certesa sobre la naturalesa de les realitats cooperatives que s'estendran els propers anys, però soc optimista respecte al seu desenvolupament. El repte de fer-les perdurables dependrà del rigor amb què les proposarem als alumnes. Tanmateix, ningú no podrà culpar els ensenyants per no haver reeixit si no se'ls ofereix cap formació digna d'aquest nom tant quan entren a la professió com al llarg de la seva carrera professional. És a partir d'aquesta formació en cooperació que els docents la podran concebre com una manera de respondre a la diversitat dels seus alumnes.

Hi ha una necessitat urgent que aquesta formació sigui concreta i pràctica, de manera que tothom se senti capaç d'organitzar la cooperació a l'aula. Les teories i les reflexions filosòfiques són absolutament necessàries per a donar sentit a l'acte d'ensenyar, però la prioritat és al començament, en els fonaments de la professió. El fet de sentir-se totalment segur en les propostes que fa viure als seus alumnes, li permet guanyar credibilitat davant d'ells i també de si mateix.

Pel que fa als formadors de mestres, dono molt de crèdit a la formació isomorfa, és a dir, la que ofereix als participants la possibilitat de viure les pedagogies proposades. Per exemple, per ajudar els professors a introduir el treball en grup, es tractaria de fer-los treballar en grups al voltant de situacions o problemes vinculats a la formació. D'aquesta manera podran no tan sols pensar en la cooperació, sinó també i sobretot tenir experiències sòlides sobre les quals basar-se per pensar de quina manera poden posar a treballar els seus estudiants.

Ainsi donc, je n'ai aucune certitude quant à la nature des réalités coopératives qui vont se développer au cours des prochaines années, mais je suis optimiste à cet égard. Tout l'enjeu de leur pérennité dépendra de la rigueur avec laquelle elles seront proposées aux élèves. Or, personne ne pourra blâmer les enseignants de n'y être parvenus si aucune formation digne de ce nom ne leur a été proposée, à leurs débuts dans le métier mais aussi au fil de leur carrière. C'est à partir de cette formation des enseignants à la coopération qu'ils pourront la concevoir comme une manière de répondre à la diversité de leurs élèves.

Cette formation a un besoin impérieux d'être concrète et pratique, afin que chacun se sente en mesure d'organiser de la coopération en classe. Les théories et les réflexions philosophiques sont absolument nécessaires pour conférer du sens à l'acte d'enseigner, mais la priorité est au début dans l'assise professionnelle. Se sentir en confiance dans les dispositifs que l'on fait vivre aux élèves permet de gagner en crédibilité auprès d'eux et de soi.

Du côté des formateurs des enseignants, j'accorde beaucoup de crédit aux formations isomorphes, c'est-à-dire celles qui donnent la possibilité aux participants de vivre les pédagogies qui sont évoquées. Par exemple, pour aider les enseignants à introduire du travail en groupe, il s'agirait de les faire travailler en groupe autour de situations-problèmes liées à de la formation. Ils pourront ainsi réfléchir à de la coopération mais aussi et surtout disposer d'expériences solides sur lesquelles s'appuyer pour penser la mise au travail de leurs élèves.

EFECTE DE L'ÚS DE LA PLATAFORMA GOOGLE CLASSROOM EN EL RENDIMENT ACADÈMIC EN L'ASSIGNATURA DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA DE 3R D'ESO

Abraham Guillén Villar
Professor de Biologia i Geologia i de Geografia i Història
Investigador en antropologia social i cultural
aguille9@xtec.cat
https://orcid.org/0000-0002-3588-9327

Resum

En aquesta recerca quantitativa s'ha estudiat si l'aplicació Google Classroom pot ajudar els alumnes a assolir una millora significativa en el rendiment acadèmic. Hi han participat 44 alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Ramon Barbat de Vila-seca, dividits en dos grups. Un grup feia servir aquest recurs, mentre que l'altre actuava com a grup control. Tots dos grups van fer dos exàmens iguals; un abans d'iniciar les sessions didàctiques (pretest) i l'altre un cop finalitzades les sis sessions (posttest). La unitat didàctica aplicada va ser la mateixa per als dos grups, així com la quantitat de sessions. Les activitats foren les mateixes, amb algunes variacions en l'aplicació degut a la naturalesa del recurs en estudi.

Per determinar si hi ha diferències significatives en el resultat final (posttest) s'ha utilitzat el test estadístic ANCOVA, emprant el resultat del pretest com a covariable. No s'han detectat diferències significatives entre els dos grups amb relació al posttest, fet que indica que el recurs Google Classroom no ha aportat cap millora significativa en l'aprenentatge.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 53-74 | DOI: 10.17345/comeduc3453-74
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

En canvi, sí que s'han vist diferències significatives entre els dos grups amb relació als coneixements previs, després d'analitzar-ho amb un test ANOVA multifactorial. També s'ha observat que tots dos grups han millorat els coneixements significativament després de fer la unitat didàctica. Per comparar les qualificacions del pretest i del posttest en cada grup s'ha fet servir un test t-Student de dades aparellades.

Paraules clau: Google Classroom; aprenentatge; TIC; coneixement; rendiment

Effect of Using the Google Classroom Platform on Academic Performance in the Subject of Geography and History Duringthe 3rd Year of Secondary School

Abstract

This quantitative study has analysed Google Classroom to determine if it can help students improve their academic results. A total of 44 students in the 3rd year of secondary education at the Ramon Barbat Secondary School (Vila-seca) participated in this research. They were divided into two groups, one of 23 students and one of 21 students. The first group used Google Classroom while the second group was the control. Both groups completed the same test twice; the first test was administered before the start of classes (pre-test), and the second test was administered after classes (post-test). The didactic unit, the number of sessions and the activities were the same for both groups, albeit with some variations due to the nature of the educational resource under study.

Using the pre-test results as the covariate, ANCOVA was used to determine possible differences between groups in the post-test results. No significant differences between groups were found, which indicates that Google Classroom had significantly not improved learning in the test group. However, the ANOVA did indicate significant differences between the two groups in terms of prior knowledge. Furthermore, both groups were found to have significantly improved their knowledge after completing the didactic unit. A paired t-Student test was used to compare the pre-test and post-test scores in both groups.

Keywords: Google Classroom; learning; ICT; knowledge; efficiency

Rebut: 20/11/2020 | Acceptat: 03/05/2021

1. Introducció

Aquesta recerca té com a objectiu determinar si l'aplicació d'un nou recurs pedagògic basat en les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), com és el cas de la plataforma Google Classroom, afavoreix la millora del rendiment acadèmic dels alumnes i la seva capacitat d'aprenentatge.

Actualment, a la majoria de llars de Catalunya es poden trobar aparells digitals com telèfons mòbils intel·ligents, tauletes, ordinadors portàtils, ordinadors personals, etc. Tanmateix, encara hi ha un percentatge important d'alumnes que o bé no en tenen o no disposen de connectivitat a casa. Per tal de disminuir la bretxa pel que fa al coneixement tecnològic, però també als seus riscos, cal analitzar si realment les noves tecnologies resulten útils en relació amb l'educació. S'ha de tenir present que moltes d'aquestes eines presenten problemes de privacitat, i poden posar en risc informació relativa als alumnes, professors i professores, i centres. Per aquest motiu és rellevant saber si aquestes eines són quelcom útil i no es fan servir només per una raó de tendència social.

Aquest estudi ha de servir com a punt de partida per fer recerques més elaborades i complexes que permetin definir si les TIC poden resultar un bon recurs per a l'aprenentatge, o bé simplement són una eina poc funcional i sense una utilitat clara per a l'alumnat. Cal que s'analitzi correctament i en profunditat el paper que han de tenir les noves tecnologies en els centres educatius, ja que actualment en molts instituts s'estan invertint quantitats importants de diners en pissarres tàctils, tauletes, portàtils, etc., sense saber si aquests materials poden ser aprofitats pels estudiants i docents per aconseguir una millora competencial i un aprenentatge significatiu.

Per acabar, les TIC formen part de la societat i cal no obviar-ne l'existència. Tanmateix, no sempre allò més nou o modern és necessàriament millor que el seu antecessor. Així, per poder fer aquesta afirmació, cal investigar i contrastar dades per assegurar-se d'aprofitar al màxim totes les opcions que els professors i les professores tenen a l'abast.

2. Marc teòric

L'educació, des de l'inici del segle XXI, s'ha vist influenciada per l'arribada de les noves tecnologies. Aquesta situació ha comportat canvis en la planificació del currículum, l'adaptació de l'aula i la manera d'ensenyar per part del professorat (Maheshwary i Bhandary, 2019). Aquests canvis són rellevants per adaptar-se a les noves necessitats educatives, d'aprenentatge, d'ensenyament i a la diversitat dins de l'aula (Ferrandis *et alii*, 2010). Tanmateix, malgrat aquests canvis, les TIC es fan servir per reforçar les explicacions del professorat, però sense aportar un aprenentatge significatiu (Barbera i Fuentes, 2012) que millori les competències dels estudiants.

Segons Coll (2005), els alumnes competents han de saber llegir i comprendre textos, gràfics, imatges, etc. de qualsevol de les matèries curriculars de l'educació secundària obligatòria (ESO). També remarca que la lectura és l'eina bàsica per arribar al coneixement. Per aquest motiu, l'alumne ha de ser capaç de llegir qualsevol tipus d'informació independentment de com es presenti, ja sigui en format paper o digital. En aquest sentit, els estudiants han de disposar d'eines que els permetin fer servir les TIC de manera responsable, crítica i eficient. Les persones, segons les seves necessitats, han de saber fer cerques electròniques, participar en projectes de recerca, treballs cooperatius, etc. (Martínez i Rodríguez, 2011). Per aquest motiu, els professors i professores han de ser conscients de les diferents maneres d'aprendre que hi poden haver entre l'alumnat, per facilitar que adquireixi un coneixement significatiu (Carbonera *et alii*, 2009) i que alhora resulti atractiu.

Hi ha docents que, a partir dels resultats observats, expliquen que les plataformes com Google Classroom resulten atractives per a l'alumnat (Tarango *et alii*, 2019). De fet, el 21% dels alumnes universitaris prefereixen fer classes en què es faci servir exclusivament plataformes com Google Classroom, i un 59%, que es faci un ús mixt entre les classes anomenades tradicionals amb incorporació de les noves tecnologies (Al-Maroof i Al-Emran, 2018).

Les aplicacions com Google Classroom faciliten la comunicació entre l'alumnat i el professorat. D'aquesta manera resulta més fàcil que els alumnes puguin assolir amb més èxit un aprenentatge significatiu (Alves

i Lima, 2018 i Legowo *et alii*, 2019) perquè hi pot haver una comunicació més fluïda entre els participants (Lin i Jou, 2013). El fet de trobar plataformes que facin l'aprenentatge més atractiu és interessant, ja que pot ajudar al fet que els alumnes, un cop hagin finalitzat l'etapa educativa obligatòria i/o postobligatòria, es continuïn sentint atrets per l'aprenentatge i continuïn amb la seva formació. La motivació té un efecte directe en el rendiment acadèmic (Cerezo i Casanova, 2004) i en la manera d'aprendre i de participar.

Els alumnes han de deixar de ser passius en el seu aprenentatge (Juanes i Espinel, 1993) per passar a ser protagonistes. Els alumnes seran persones alfabetes quan siguin capaces de llegir i d'interpretar diferents tipus de textos, però també quan siguin autosuficients per adquirir nous coneixements, i en aquest sentit cal que siguin competents en l'ús de les TIC (Coll, 2005). Per aquest motiu, cal investigar els efectes que té la implementació de les TIC en les aules de l'ESO, ja que és el moment que es poden transmetre les nocions bàsiques perquè els alumnes coneguin les eines existents, el seu funcionament i la seva utilitat. Les TIC són un instrument que pot ser emprat al llarg de tota la vida, ja sigui en l'àmbit social com professional (Gómez i Macedo, 2010). Però per assolir aquesta capacitat és important que els professors i professores estiguin capacitats i aprenguin sobre pedagogia digital per mostrar de forma adient aquestes eines (Maheshwary i Bhandary, 2019).

S'ha observat que els alumnes de secundària són més receptius en l'ús de les noves tecnologies; en canvi, els alumnes de nivells superiors es mostren més reticents a fer servir les TIC (Alves i Lima, 2018). D'aquesta manera, si els alumnes s'habituen a treballar i a formar-se en espais virtuals, percebran aquesta manera de fer com a pròpia (Real, 2019).

Dominar les TIC també pot ser positiu per millorar altres competències com el treball col·laboratiu i comunitari, o intercanviar i cercar diferents maneres d'enfrontar els problemes (Maheshwary i Bhandary, 2019). A més, també poden ser emprades per facilitar que els alumnes puguin fer un aprenentatge per descobriment (Prats *et alii*, 2019). D'altra banda, cal vetllar per no oblidar la creativitat i la comprensió de la informació (Real, 2019).

També hi ha veus dissonants en relació amb les TIC en el sistema educatiu, ja que no sempre els canvis han de facilitar necessàriament l'apre-

nentatge. Per exemple, l'ús de les TIC pot comportar un augment de la càrrega de treball tant per al professorat com per a l'alumnat, però sense que hi hagi una millora en l'aprenentatge (Granero-Gallegos i Baena-Extremera, 2015). Per aquesta raó, és important fer una bona planificació per intentar millorar la productivitat i l'eficiència en relació amb el seguiment de les tasques que realitzen els alumnes (Saranya, 2019 i Álvarez i Hernández-Fernández, 2012).

Degut als diferents punts de vista i a la necessitat creixent d'aplicar les TIC en el currículum acadèmic, s'ha volgut avaluar l'eficàcia de la plataforma Google Classroom a 3r d'ESO, concretament en l'assignatura de Geografia i Història, per comprovar si el rendiment acadèmic millora i en quin grau ho fa.

3. Marc metodològic

Aquest estudi s'ha dut a terme a l'Institut Ramon Barbat de Vila-seca (Tarragona) durant el mes de febrer del curs 2019-2020, concretament als grup D i E de 3r d'ESO a fi de saber si la plataforma Google Classroom afavoreix la millora del rendiment acadèmic. La hipòtesi de partida era que els alumnes del grup D tindrien més rendiment acadèmic gràcies a l'ús de la plataforma Google Classroom respecte del grup E. El grup D havia de fer ús d'aquesta plataforma per fer les tasques, les activitats de seguiment i un treball cooperatiu per preparar un debat en grups de 6 alumnes mitjançant el Drive. També s'hi penjava tota la informació i els documents relatius al seguiment de l'assignatura com les dates d'entrega, exàmens, etc. En canvi, en el grup E, les activitats es realitzaven de forma analògica i els materials i activitats de suport s'entregaven en mà en forma de fotocòpies. Les dates d'exàmens i entrega d'activitats s'apuntaven a la pissarra de l'aula.

Objectiu principal:

- Conèixer l'efecte de l'ús del Google Classroom en relació amb la millora del rendiment acadèmic en alumnes de secundària.

Objectius específics:

1. Detectar si hi ha diferències entre els alumnes segons el gènere i/o origen familiar.

2. Definir si hi ha diferències en el coneixement previ entre els dos grups classe.
3. Detectar si hi ha diferències dins de cada grup classe després d'aplicar la UD.

Van participar a l'estudi un total 44 alumnes, 23 d'un grup i 21 de l'altre. Només es van tenir en compte els alumnes que van fer tant el pretest com el posttest.

3.1 Anàlisi quantitativa

Per determinar l'efecte que pot tenir l'ús del recurs Google Classroom s'ha fet servir com a variable dependent la qualificació obtinguda pels alumnes en la prova qualificadora (posttest). La variable independent ha estat el recurs emprat (el Google Classroom o control). També s'han tingut en compte els factors gènere i origen familiar (Espanya o fora d'Espanya), així com el coneixement previ relatiu al contingut de la UD (prova pretest).

Per determinar l'efecte de la variable independent i dels factors sobre la variable dependent s'han fet diversos tests estadístics. Abans, però, s'han comprovat la normalitat i l'homogeneïtat de variàncies per confirmar que l'aplicació d'estadística paramètrica sigui adequada. En l'anàlisi de dades s'ha aplicat un test ANCOVA per determinar si el recurs Google Classroom té efectes en el rendiment acadèmic emprant el resultat del pretest com a covariable, un test t-Student de dades aparellades per detectar si hi ha diferències en el rendiment acadèmic abans i després d'aplicar la UD, i a l'últim, un test ANOVA multifactorial per comprovar si hi ha diferències en el pretest entre els dos grups i si hi ha cap interacció entre els factors.

3.2 Instrument de recerca

S'ha fet un examen competencial per a l'assignatura de Geografia i Història, concretament per a la unitat didàctica «Un món globalitzat i desigual». Aquesta prova va ser elaborada per l'investigador i va ser validada per una professora de la Universitat Rovira i Virgili i pel professor titular de l'assignatura de l'institut.

4. Resultats

4.1 Estadística descriptiva

A continuació es mostra una taula amb les mitjanes segons el gènere de l'alumnat, el recurs emprat (grup classe) i l'origen familiar.

Taula 1: Dades descriptives per gènere, recurs i origen familiar.

	Gènere			*Recurs*			*Origen familiar*		
	Descriptius		*Estadístics*	*Descriptius*		*Estadístics*	*Descriptius*		*Estadístics*
Pretest	Noia	Mitjana	1,9069	Google Classroom	Mitjana	1,4609	Espanya	Mitjana	1,8413
		Mediana	1,39		Mediana	0,67		Mediana	1,415
		Desviació típica	1,73486		Desviació típica	1,67724		Desviació típica	1,6398
		Mínim	0		Mínim	0		Mínim	0
		Màxim	5,89		Màxim	5,39		Màxim	5,89
	Noi	Mitjana	1,9589	Sense recurs	Mitjana	2,44	Altres països	Mitjana	2,1143
		Mediana	2		Mediana	2,44		Mediana	1,67
		Desviació típica	1,49817		Desviació típica	1,43208		Desviació típica	1,63469
		Mínim	0		Mínim	0		Mínim	0,1
		Màxim	4,89		Màxim	5,89		Màxim	5,39
Posttest	Noia	Mitjana	4,4635	Google Classroom	Mitjana	4,013	Espanya	Mitjana	4,6363
		Mediana	5,075		Mediana	4,1		Mediana	5,075
		Desviació típica	2,45288		Desviació típica	2,56159		Desviació típica	2,12226
		Mínim	0		Mínim	0		Mínim	0
		Màxim	7,95		Màxim	8,88		Màxim	7,95
	Noi	Mitjana	4,5917	Sense recurs	Mitjana	5,0667	Altres països	Mitjana	4,2579
		Mediana	4,425		Mediana	5,25		Mediana	4,2
		Desviació típica	1,90525		Desviació típica	1,66967		Desviació típica	2,48561
		Mínim	1,8		Mínim	1,8		Mínim	0
		Màxim	8,88		Màxim	7,95		Màxim	8,88

En el grup classe 3r ESO D (nou recurs pedagògic) van fer el pretest 25 alumnes, i la mitjana de puntuació obtinguda va ser d'1,35 ± 1,64 (desviació típica). La puntuació més alta va ser 5,39 i la més baixa va ser 0. El posttest va ser realitzat per 23 alumnes, la mitjana i la seva desviació típica van ser de 4,01 ± 2,56. La puntuació més alta va ser 8,88 i la més baixa 0.

En el grup classe de 3r ESO E van fer el pretest 22 alumnes. La puntuació més baixa va ser 0 i la més alta 5,89. La mitjana i la desviació típica van ser 2,46 ± 1,40. Pel que fa al posttest, el van realitzar 21 alumnes, amb una mitjana i desviació típica de 5,09 ± 1,63. La puntuació més baixa és 1,80 i la més alta 7,95. Amb relació al gènere dels alumnes, les noies i els nois han obtingut en el pretest 1,90 ± 1,73 i 1,95 ± 1,49, respectivament. En el posttest van ser per al nois i les noies 4,46 ± 2,45 i 4,59 ± 1,90, respectivament.

Per acabar, s'han calculat les mitjanes per l'origen familiar dels alumnes per comprovar si es poden veure afectats negativament per la possible falta de recursos (portàtil, tauletes, connexió a la xarxa, etc.). S'ha observat que el valor obtingut pel pretest és d'1,84 ± 1,64 pels alumnes amb els pares nascuts fora d'Espanya, i 2,11 ± 1,63 pels alumnes amb els pares nascuts a Espanya. En el posttest les mitjanes van ser 4,63 ± 2,12 (nouvinguts) i 4,26 ± 2,49 (autòctons).

Per comprovar si aquestes mitjanes presenten diferències significatives, s'han aplicat els testos següents: ANOVA, ANCOVA i t-Student de dades aparellades.

4.2 Normalitat i homogeneïtat de variàncies

La significació obtinguda per a la prova de normalitat Kolmogorov-Smirnov va ser de 0,276 per al pretest i de 0,908 per al posttest, fet que indica normalitat. També es va comprovar el supòsit de l'homogeneïtat de variàncies mitjançant el test de Levene. En el cas de la prova homogeneïtat de variàncies relativa a la t-Student de dades aparellades va ser de 0,057. Els resultats per poder testar l'ANOVA per al pretest i el posttest van ser no significatius (0,810 i 0,134 respectivament). Aquests resultats permeten l'aplicació de testos d'estadística paramètrica.

4.3 ANCOVA multifactorial. Variable dependent: posttest

La taula 2 mostra els resultats obtinguts per a l'ANCOVA multifactorial. El posttest es va fer servir com a variable dependent. El pretest va ser emprat com a covariable.

Taula 2: ANCOVA, variable dependent: posttest. Covariable: pretest. Factors: gènere, recurs i origen familiar. Gl: graus de llibertat, F: Fisher, Sig.: nivell de significació.

Origen	*Suma de quadrats tipus II*	*gl*	*Mitjana quadràtica*	*F*	*Sig.*
Model corregit	105,035[a]	8	13,129	4,284	,001
Intersecció	134,242	1	134,242	43,803	,000
Pretest	70,064	1	70,064	22,861	,000
Origen_familiar	3,155	1	3,155	1,029	,317
Gènere	,007	1	,007	,002	,963
Recurs	,017	1	,017	,005	,942
Origen_familiar * Gènere	2,187	1	2,187	,714	,404
Origen_familiar * Recurs	,397	1	,397	,129	,721
Gènere * Recurs	1,071	1	1,071	,349	,558
Origen_familiar * Gènere * Recurs	,302	1	,302	,099	,755
Error	107,265	35	3,065		
Total	1109,611	44			
Total corregida	212,300	43			

A la taula 2 s'observa que la covariable pretest té una significació de $p < 0{,}001$. Això indica que els resultats inicials (pretest) tenen efecte significatiu en les possibles diferències observades en els resultats finals (posttest).

L'anàlisi dels resultats de la taula 2 indica que pel factor recurs no hi ha diferències significatives entre els dos grups estudiats, així com tampoc per gènere ni per origen familiar; tots els resultats són no significatius ($p > 0{,}05$). També es pot afirmar que no hi ha cap afectació per la interferència dels factors entre si, ja que tots els resultats són $p > 0{,}05$.

4.4 Prova t-Student de dades aparellades

En aquest apartat es mostren els resultats obtinguts per a la prova t-Student de dades aparellades sense fer diferenciació entre els dos grups analitzats. També s'hi analitzen els dos grups per separat per tal de detectar possibles diferències entre si.

Taula 3: t-Student de dades aparellades per comparar els resultats del pretest i el posttest, sense diferenciar grups i per grups separats.

	t-Student	*graus de llibertat*	*mitjana pretest*	*mitjana posttest*	*Significació bilateral*
Tots dos grups junts	-10,470	43,000	1,928	4,516	0,000
Grup Google Classroom	-6,734	22,000	1,461	4,013	0,000
Sense Google Classroom	-8,226	20,000	2,440	5,067	0,000

A la taula 3 es pot observar que en tots tres casos hi ha diferències significatives entre el pretest i el posttest. Aquest fet indica que hi ha diferències entre les puntuacions obtingudes abans i després de l'aplicació de la UD. De fet, observant les mitjanes, es veu com les més altes es troben en el posttest, situació que indica que hi ha hagut una millora en el rendiment acadèmic dels alumnes.

4.5 ANOVA multifactorial. Variable dependent: pretest

La taula 4 mostra els resultats obtinguts per a l'ANOVA multifactorial fent servir el pretest com a variable dependent.

En aquest cas s'ha realitzat una ANOVA multifactorial (factors gènere, origen familiar i recurs) per comprovar si la variable dependent pretest era significativament diferent per algun dels tres factors estudiats. A la taula 4 es pot veure que només hi ha diferència significativa pel recurs (p = 0,021). Això vol dir que hi ha diferències pel que fa al coneixement inicial entre els grups de 3r d'ESO D i E. De fet, en comparar les mitjanes del pretest del grup classe 3r ESO D (mitjana = 1,36) i del grup classe 3r ESO E (mitjana = 2,46), es pot veure com el grup D té una puntuació superior al grup E.

Pel que fa a la resta de factors i les seves interaccions, no s'hi observen diferències significatives, ja que totes les significacions són superiors a 0,05.

Taula 4: ANOVA, variable: pretest. Factors: gènere, recurs i origen familiar. Gl: graus de llibertat, F: Fisher, Sig.: nivell de significació.

Origen	*Suma de quadrats tipus II*	*Gl*	*Mitjana quadràtica*	*F*	*Sig.*
Model corregit	20,467[a]	7	2,924	1,142	,358
Intersecció	165,141	1	165,141	64,506	,000
Origen_familiar	,752	1	,752	,294	,591
Gènere	,019	1	,019	,007	,933
Recurs	14,763	1	14,763	5,767	,021
Origen_familiar * Gènere	1,291	1	1,291	,504	,482
Origen_familiar * Recurs	,714	1	,714	,279	,600
Gènere * Recurs	,582	1	,582	,227	,636
Origen_familiar * Gènere * Recurs	2,862	1	2,862	1,118	,297
Error	99,844	39	2,560		
Total	285,451	47			
Total corregida	120,311	46			

Com a resum dels resultats cal destacar que (1) no s'han observat diferències significatives amb relació al posttest entre els grup D i E: la significació és p=0,942, i les mitjanes són, respectivament, 4,01 ± 2,56 i 5,09 ± 1,63. (2) S'ha detectat una relació entre els resultat del pretest amb els del posttest, ja que la significació de la covariable en l'ANCOVA és p<0,001. (3) S'han detectat diferències significatives entre el pretest i el posttest sense tenir en compte el grup classe (p<0,001), i aquestes diferències s'han mantingut entre els grups amb significacions p<0,001 en ambdós casos. (4) Hi ha diferències significatives, p=0,021, entre els dos grups quan es van comparar els coneixements previs: el grup D va obtenir de mitjana 1,35 ± 1,64 i el grup E de 2,46 ± 1,40.

5. Discussió

La finalitat d'aquest estudi era comprovar si l'ús del recurs Google Classroom a l'aula de secundària podia comportar una millora en el rendiment acadèmic dels alumnes en l'assignatura de Geografia i Història.

Després d'analitzar-ne els resultats, no s'han observat diferències significatives amb relació al posttest entre els grups D i E (p=0,942), és a dir, la plataforma Google Classroom no ha afavorit una millora significativa del rendiment acadèmic en els alumnes de 3r d'ESO.

L'aplicació Google Classroom és una eina nova, fet que pot comportar certa dificultat a l'alumnat per adaptar-se a aquesta sistemàtica de treball (Abid Azhar i Iqbal, 2018). Malgrat aquesta idea, Al-Maroof i Al-Emran (2018) van concloure que els alumnes que van participar al seu estudi percebien que el Google Classroom era fàcil de fer servir i intuïtiu. Aquesta sensació també la van detectar Tarango *et alii* (2019) en un estudi sobre la percepció que en tenien els professors. Ells van explicar que estaven molt satisfets amb l'aprenentatge que havien assolit els alumnes, però sense aportar dades que ho corroboressin. Tanmateix, també cal tenir presents les conclusions que van extreure Barberá i Fuentes (2012), que indiquen que els resultats també depenen del domini i de l'accés a les TIC dels alumnes, ja que, en definitiva, són ells els que les hauran d'explotar.

Villagra i Samudio (2019) van detectar un increment del 30% en les qualificacions dels alumnes de la Universitat Nacional d'Asunción de Paraguai que havien fet servir el recurs Google Classroom i la metodologia *Flipped Classroom* en comparació amb les obtingudes per alumnes de cursos anteriors. Granero-Gallegos i Baena-Extremera (2015) també expliquen que l'ús de les TIC va comportar un increment de les qualificacions del grup experimental respecte del control, però en cap moment han analitzat si les diferències són significatives.

Aquests resultats no coincideixen amb els que s'han trobat en aquest estudi, en què no s'han detectat diferències significatives entre el grup control i el grup al qual s'ha aplicat el nou recurs Google Classroom. En canvi, sí que són coincidents amb la impressió que tenien els professors que van ser entrevistats per Abid Azhar i Iqbal (2018). Aquests docents eren professionals que havien fet servir el Google Classroom durant sis

mesos com a mínim amb el seu alumnat, i no havien percebut millores en l'aprenentatge per comparació a quan no empraven el recurs.

S'ha de tenir present que abans d'afirmar un increment en el rendiment acadèmic, com fan Villagra i Samudio (2019), cal conèixer si aquestes diferències són significatives o no, ja que en el seu estudi no fan cap comparació estadística dels resultats per comprovar-ho. Un altre inconvenient del seu estudi és que només comparen els resultats amb els del curs anterior. Aquest fet pot comportar que determinades pertorbacions tinguin molt de pes en les qualificacions d'un curs respecte a l'anterior (vagues estudiantils, dificultats econòmiques o altres problemes socials). No controlar les condicions experimentals, com ara assegurar que les proves d'avaluació siguin les mateixes per tal de poder-les comparar directament, i fer servir com a control les dades de només un curs, pot produir un biaix. D'altra banda, també caldria establir un control per verificar que el contingut impartit és realment el mateix en ambdós cursos, tant en termes quantitatius com qualitatius, independentment de les metodologies emprades en cadascun.

De la mateixa manera, l'anàlisi qualitativa que van fer Tarango *et alii* (2019) tampoc permet realment saber si, més enllà de la participació, hi ha hagut un increment real de l'aprenentatge per part de l'alumnat, ja que només s'hi té en compte la seva percepció però no els resultats obtinguts. Huertas i Pantoja (2016) van detectar que hi havia diferències entre el grup experimental que feia servir les TIC a classe de Tecnologia respecte del grup control. Tot i que el càlcul realitzat amb l'ANOVA és adequat, l'estudi presenta una mancança analítica que pot ser determinant a l'hora d'interpretar-ne els resultats, i és que no es té present si hi ha diferències entre els dos grups en relació amb el coneixement previ dels alumnes.

A l'estudi realitzat a l'Institut Ramon Barbat, aquesta situació es va analitzar i es va detectar que aquestes diferències eren significatives ($p=0{,}021$). El grup D va obtenir de mitjana $1{,}35 \pm 1{,}64$ en el pretest i el grup E va aconseguir una mitjana de $2{,}46 \pm 1{,}40$. En cas de detectar diferències pel que fa al coneixement previ, cal tenir-ho present per realitzar una bona programació per tal de limitar l'efecte que pot produir sobre les qualificacions finals (Solaz-Portolés i Sanjosé, 2008).

A més, analíticament, aquestes diferències es poden corregir mitjançant l'aplicació de l'ANCOVA i fent servir el pretest com a covariable. En el present estudi s'ha detectat que hi ha una correlació entre el resultat del pretest (covariable) i el del posttest, ja que la seva significació és p<0,001. La mancança de fer servir un test ANOVA, com van fer Huertas i Pantoja (2016), és que no pondera les diferències per eliminar l'efecte que pot produir la covariable (Kirk, 2013 i Pardo i Ruiz, 2005).

Una segona anàlisi permet observar que no hi ha diferències segons el gènere dels alumnes del dos grups classe analitzats. L'equip liderat per Valle *et alii* (1999) explica que a part de l'esforç i el coneixement, la motivació té una relació directa amb les qualificacions. De fet, Delgado *et alii* (2010) també reafirmen aquesta idea després de fer un estudi sobre l'orientació de metes d'aprenentatge, en què van concloure que hi hauria diferències entre les qualificacions de les noies i dels nois, ja que les noies presentaven valors de motivació més alts que els nois. Tanmateix, no aporten cap resultat per comprovar si realment les noies tenien un millor rendiment acadèmic.

Els autors Cerezo i Casanova (2004) sí que van analitzar les diferències entre noies i noies d'ESO pel que fa a les puntuacions. Van determinar que les qualificacions obtingudes en el posttest i el pretest eren significativament diferents entre nois i noies amb relació a l'assignatura de Llengua, però no a la de Matemàtiques. El resultat obtingut a l'assignatura de Matemàtiques és coincident amb el que s'ha observat en aquest estudi amb l'assignatura de Geografia i Història.

En el present estudi també s'ha analitzat si hi ha diferències en els resultats de les proves entre l'alumnat nouvingut o provinent de famílies nouvingudes i l'alumnat de pares d'origen espanyol. No s'han detectat diferències significatives entre els dos grups, ni amb relació al recurs Google Classroom, ni al conjunt de les puntuacions. Malgrat la no existència de diferències en el rendiment acadèmic, l'origen familiar sí que pot tenir un efecte psicològic en l'estudiant, tal com es dedueix de la recerca de Lanza i Sánchez (2013), que conclou que els alumnes immigrants de 1r d'ESO se senten poc valorats pels seus companys autòctons, tot i que es preocupin més per les tasques i els exàmens.

Per acabar, cal indicar que tant en el grup D com en el grup E hi ha hagut diferències significatives pel que fa als coneixements adquirits després de les sessions realitzades. En aquest sentit, s'han detectat diferències entre el pretest i el posttest sense tenir en compte el grup classe ($p<0{,}001$), i s'han mantingut entre els grups amb significacions $p<0{,}001$ en els dos casos. Aquesta millora en les qualificacions també va ser detectada per Granero-Gallegos i Baena-Extremera (2009). Van comprovar que independentment de l'aplicació de les TIC, tant el grup experimental com el de control havien millorat significativament.

En no haver trobat diferències significatives pel recurs, el gènere o l'origen es podria plantejar que un dels factors més importants perquè els alumnes adquireixin noves competències i habilitats és el docent. El seu paper és rellevant per poder guiar els alumnes perquè puguin arribar a assolir els objectius marcats. De fet, es pot dir que el paper del professor també és imprescindible per disminuir les diferències entre els grups. Es van detectar diferències significatives entre els dos grups pel que fa al coneixement previ, però després de les 7 sessions, aquestes diferències es van reduir fins a ser no significatives. L'educació i els centres educatius han de facilitar la igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat, tal com es relata en els Principis rectors del sistema educatiu (Llei 12/2009 LEC), i una manera de fer-ho es saber quin són els coneixements previs que tenen els alumnes i com aconseguir que l'alumnat pugui engrandir-se al màxim.

En resum, no s'han observat diferències significatives entre els dos grups classe pel que fa a la millora de rendiment acadèmic, així que *a priori* es pot descartar que l'ús de la plataforma Google Classroom afavoreixi la millora del rendiment acadèmic. Sí que s'han vist diferències entre el pretest i el posttest, ja sigui comparant els resultats amb relació al recurs utilitzat o analitzant-ne totes les dades juntes. A l'últim, s'han detectat diferències pel que fa al coneixement previ entre les dues classes, fet que demostra que cal analitzar el bagatge de cada classe per tal d'adaptar el temari segons les habilitats i característiques del grup classe.

Agraïments

Aquesta recerca s'ha pogut fer gràcies a la participació de l'Institut Ramon Barbat de Vila-seca, i en aquest sentit es mereix un agraïment especial el professor Quim Quirós. També voldria donar les gràcies a la professora Maria Isabel Panosa de la Universitat Rovira i Virgili pels seus consells. Finalment, vull agrair a la Montserrat Traver les seves paraules i respostes, sempre adients i encertades.

Bibliografia

Abid Azhar, K., i Iqbal, N. (2018). «Effectiveness of Google Classroom: Teachers' perceptions». *Prizren Social Sciencie Journal*, 2(2), 52-66. <http://www.prizrenjournal.com/index.php/PSSJ/article/view/39/24>

Al-Maroof, R. A., i Al-Emran, M. (2018). «Students Acceptance of Google Classroom: An Exploratory Study using PLS». *iJET,* 13(6), 112-123. <https://www.researchgate.net/profile/Mostafa_Al-Emran/publication/325427097_Students_Acceptance_of_Google_Classroom_An_Exploratory_Study_using_PLS-SEM_Approach/links/5b11ba7da6fdcc4611dbe5bb/Students-Acceptance-of-Google-Classroom-An-Exploratory-Study-using-PLS-SEM-Approach.pdf>

Álvarez, L. C., i Hernández-Fernández, A. (2012). «Uso de Google Docs y MOODLE para generar automáticamente la libreta de trabajo del estudiantado y su evaluación. Cómo usar herramientas 2.0 para dinamizar las clases y facilitar el trabajo del profesor». Dins Octaedro (ed.), *VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació* (1-35). <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/17881>

Alves, F.B., i Lima, D. A. (2018). «Uso de la clasificación para el análisis y la minería de datos en la herramienta de enseñanza-aprendizaje Google Classroom». *Nuevas Ideas en Informática Educativa, 14*, 589 – 594. <http://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/589.pdf>

Barberá, J. P., i Fuentes, M. (2012). «Estudio de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de educación de secundaria. Profesorado». *Revista de Currículum y Formación de Profesorado,* 16(3), 285-305. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23110/rev163COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carbonero, M. A., Román, J. Mª., Martín-Antón, L. J., i Reoyo, N. (2009). «Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria». *Revista de Psicodidáctica, 14*(2), 229-243. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724005.pdf>

Castillo, S. (1999) «Sentido educativo de la evaluación en la Educación Secundaria». *Educación XX1: Revista de la Facultat de Educación, 2*, 65-96. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/373/326>

Cerezo, M.T., i Casanovas, P.F. (2004). «Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>

Coll, C. (2005). «Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información». *UOCPapers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento,* 1, 1-11. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/cesar-coll-lectura-y-alfabetismo-en-la-sociedad-de-la-informacion.pdf>

Delgado, B., Inglés, C.J., García-Fernández, M., Castejón J.L., i Valle, A. (2010). «Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria». *Revista Española de Pedagogía,* 68(245), 67-83. <https://www-jstor-org.sabidi.urv.cat/stable/pdf/23766273.pdf?refreqid=excelsior%3Aaba9c2235ae0eafdd38e09d11b671f46>

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (setembre de 2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf>

Ferrandis, M. V., Grau, C., i Fortes M. C. (2010). «El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO». *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276583.pdf

Gómez, L. M., i Macedo, J. C. (2010).«Importancia de las TIC en la educación básica regular». *Tecnología de la información, Investigación Educativa, 14*(25), 209-224. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/4776/3850>

Granero-Gallegos, A., i Baena-Extremera, A. (2015). «Diseños de Aprendizaje Basados en las TIC (Moodle 2.0 y Mahara) para Contenidos de Anatomía, Fisiología y Salud en las Clases de Educación Física Escolar». *International Journal Morphology*, 33(1), 375-381. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v33n1/art59.pdf>

Huertas, A., i Pantoja, A. (2016). «Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria». *Educación XXI*, 19(2), 229-250. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16464/18874>

Juanes, J. A., i Espinel (1993). «Proceso de generación y uso de imágenes informatizadas para la docencia: nuevos recursos que facilitan el aprendizaje». *Didáctica de las cencias experimentales y sociales*, 7, 101-113. Recuperat de: <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/download/3227/2838>

Kirk, R.E. (2013). *Experimental design: procedures for the behavioral sciences*. Thousand Oaks CA: Sage.

Lanza, D., i Sánchez, V. (2013). «Estrategias de aprendizaje en Educación Secundaria: Un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes». *Europeran Journal of Investigation in Health*, 3(3): 227-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916982>

Legowo B., Kusharjanta, B., Dwijo Sutomo, A., Mulyadi, M., i Wahuningsih, D. (2019). «Increasing Competency 4C using The G-Suite Application for Educaction». *Review International Journal of Active Learning*, 4(2), 168-171. <https://journal.unnes.ac.id/nju/index.php/ijal/article/view/21073/9571>

Lin, Y. T., i Jou, M. (2013). «Integrating popular web applications in classroom learning enviroments and its effects on teaching, students learning motivation and performance». *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 157-165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015422.pdf>

Maheshwary, P., i Bhandari, A. (2019). «Case-Study-Google for Education». Dins de Papun Biswas i Papun Biswas (eds.), *Proceedings of International*

Conference on Digital Pedagogies (1-11). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3375711>

Martínez, R. C., i Rodríguez, B. P. (2011). «Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria». *Escenarios,* 9(2), 18-25. <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1618>

Pardo, A., i Ruiz, M. Á. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill Interamericana.

Prats, J., Fuentes, C., i Sabariego, M. (2019). «La investigación evaluativa de materiales didácticos para la educación política y ciudadana a través de contenidos històricos». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 22*(2), 1-15. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370051>

Real, C. (2019). «Materiales didácticos digitales: Un recurso innovador en la docencia del siglo xxi». *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2019/06/3C-TIC-ED.-29_VOL.-8_N%C2%BA-2_art1-1.pdf>

Saranya, K. (2019). «Promoting Self Directed Learning through G-Suite or Google Classroom at Undergraduate level - A Study». *Language in India*, 19(4), 369-381. <http://www.languageinindia.com/april2019/saranyaselfdirectedlearning.pdf>

Solaz-Portolés, J. J., i Sanjosé, V. (2008). «Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1): 1-17. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a4.pdf>

Tarango, J., Machin-Mastromatteo, J., i Refugio, J. (2019). «Evaluación según diseño y aprendizaje de Google Classroom y Chamillo». *IE Revista de Investigación educativa de la REDIECH,* 10(19), 91-104. https://mail.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/518/865

Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I., i Suárez J.M. (1999). «Atribuciones causales, autoconcepto y motivacions en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico». *Revista Española de Pedagogía,* 67(214), 525-546. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/6Atribuciones_causales.pdf>

Villagra, M. (2019). «Aplicando nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas para el desarrollo de clases con Google Classroom». *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 63-64. <http://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/342/296>

Villagra, M.G., i Samudio, H. (2019). «Aplicando nuevas tecnologías como herramientas pedagógicas para el desarrollo de clases con Google Classroom, la classe invertida». Dins de CIGU 2019. *XIX Colóquio internacional de gestão universitária. Universidade e Deselvolvimento Sustentável: desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporània*. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201950/104_00706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANNEX I: Conceptes estadístics

S'explicaran els conceptes i requeriments dels testos estadístics aplicats per ordre d'aparició:

ANCOVA multifactorial (variable dependent: posttest).

Aquest test permet determinar si existeixen diferències significatives entre les mitjanes a comparar (qualificacions), en aquest cas entre els grups que han fet servir cada recurs. L'avantatge de l'ANCOVA és que permet detectar si una covariable causa part de les possibles diferències observades entre els grups, independentment de l'efecte de la variable independent. En aquest cas la covariable és el pretest. Quan pren un valor significatiu vol dir que ja hi ha una diferència entre els grups abans de l'aplicació del recurs, de manera que, al final, quan es comparen els resultats de la variable dependent (posttest) aquesta diferència es té en compte i s'elimina la desviació que podria comportar en l'anàlisi dels resultats. L'ANCOVA també permet observar si existeixen interaccions entre els factors (gènere, recurs i origen familiar) per separat, per parelles (gènere-recurs, gènere-origen, recurs-origen) o en la seva totalitat (gènere-recurs-origen).

Per poder emprar l'ANCOVA, com en altres testos paramètrics, cal complir uns supòsits:

Normalitat: es diu que les dades són normals quan tenen una distribució homogènia al llarg de tot el rang de valors possibles en forma de

campana (Campana de Gauss). En aquest cas, el rang de dades se situa entre 0 i 10. En l'anàlisi de les dades d'aquest estudi s'ha utilitzat el test de Kolmogorov-Smirnov per comprovar la normalitat.

Homogeneïtat de variàncies: es calcula per conèixer si la variabilitat de les variàncies és similar entre els grups que es comparen, ja que en cas de ser molt diferents hi ha un risc elevat de cometre l'error de tipus I en l'acceptació d'hipòtesi nul·la, és a dir, refutar la hipòtesi nul·la quan aquesta és certa.

En cas de complir-se els dos supòsits es pot fer servir l'ANCOVA per comparar mitjanes. Tanmateix, cal remarcar que hi ha diversos estudis que demostren que l'ANCOVA és robusta davant de la falta de normalitat, així que malgrat la no existència de normalitat es podria emprar.

Prova t-Student de dades aparellades:

Aquest test serveix per comparar parelles de dades relacionades per determinar si les seves mitjanes són significativament diferents. En aquest estudi, per exemple, s'ha realitzat la comparació de les qualificacions obtingudes abans d'iniciar la UD i després (pretest i posttest).

ANOVA multifactorial (variable dependent: pretest):

Aquest test permet comparar diverses mitjanes alhora, tenint en compte els factors que poden tenir efecte en els resultats, i el seu efecte combinat (interaccions). Per poder emprar l'ANOVA, en tractar-se d'un test paramètric, també cal complir els supòsits de normalitat i d'homogeneïtat de variàncies. En el cas de l'ANOVA no és un test robust davant de la falta de normalitat i per tant, en cas de no haver-n'hi, s'hauria d'aplicar estadística no paramètrica per tal d'obtenir uns resultats fiables.

INDICADORS D'AVALUACIÓ PER RECOLLIR INFORMACIÓ A LES SESSIONS DE PSICOMOTRICITAT DEL SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL. UNA PROPOSTA SENZILLA D'AVALUACIÓ

Míriam Segura Meix
Campus Terres de l'Ebre – URV
miriam.segura@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-9923-5640

Resum

Són moltes les escoles que actualment aposten per una psicomotricitat vivencial. Els estudis existents i la difusió que se n'ha fet han permès que els mestres i els psicomotricistes apliquin programes educatius basats en aquest corrent. L'acte de dissenyar, escollir els materials, preparar la sala, etc. ja és un hàbit per a molts educadors. No obstant això, l'avaluació i la coherència amb el currículum actual no està prou consolidada en totes les escoles.

En aquest article el que pretenem és facilitar la tasca docent i oferir recursos per poder dissenyar instruments de recollida de dades, partint del treball d'investigació previ d'un grup de mestres de diferents nivells educatius. Basant-nos en l'anàlisi del currículum del segon cicle d'educació infantil, es presenta una distribució temporal d'indicadors relacionats amb la disciplina de psicomotricitat que engloben aspectes motors, relacionals, afectius i conductuals.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 75-89 | DOI: 10.17345/comeduc3475-89
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Paraules clau: Psicomotricitat; avaluació; instrument de recollida de dades; criteris; indicadors.

Assessment indicators for collating information during psychomotor learning sessions in the second cycle of infant education. A simple assessment proposal

Abstract

Many schools currently promote learning through experiential psychomotor skills. The dissemination of research conducted to date has enabled teachers and psychomotor therapists to develop educational programmes based on this approach. Many educators are well accustomed to designing and choosing materials, preparing the classroom, etc. However, many schools have yet to determine the best way of assessing learning through psychomotor skills and integrating it into the current curriculum.

The aim of this article is to facilitate the work of teachers and provide resources for the design of data collection instruments based on previous research by a group of teachers from different educational levels. After analysing the curriculum used in the second cycle of early childhood education, we present a temporal distribution of indicators that encompass motor, relational, affective and behavioural aspects of psychomotor skills.

Keywords: Psychomotor education; assessment; evaluation instruments; assessment criteria

Rebut: 26/10/2020 | Acceptat: 03/05/2021

1. Introducció

La psicomotricitat és una eina fonamental en la construcció de la personalitat de l'infant. El joc mou la seva forma de relacionar-se amb el món i amb els altres, i és la font principal d'aprenentatge. El nostre objectiu és aprofitar la psicomotricitat i el joc en l'educació infantil per ajudar els nostres infants a créixer de la millor manera possible. Molts som coneixedors i defensors de la importància de la psicomotricitat, però no sempre disposem dels recursos o coneixements adients (una aula amb condicions acceptables, espais creats per afavorir diferents climes i ritmes d'aprenentatge, un material que permeti el desenvolupament integral —tant des del punt de vista motriu, com cognitiu i afectiu—).

Una de les dificultats més grans en què es troba el docent d'educació infantil és l'avaluació. Coneixem els infants i els seus interessos i necessitats, els dissenyem sessions variades, amb diversitat de material, inclusives, atractives i motivadores, però a l'hora d'avaluar, trobar l'instrument adient i reflectir la informació recollida en un informe per a les famílies se'ns fa costa amunt. En aquest article el que us oferim és una proposta d'indicadors que cal tenir en compte a l'hora de recollir la informació de l'alumnat, organitzats per cursos i trimestres. Aquesta selecció i disseny són fruit de l'anàlisi del currículum i d'un treball organitzat i coherent tant intern com extern. Si bé és cert que cada centre educatiu té els seus instruments elaborats a partir dels criteris d'avaluació i un model d'informe que ha consensuat amb el claustre, aquesta proposta pretén ser un model facilitador per a la presa de decisions i/o una guia de treball.

Aquestes propostes que presentem són útils per a qualsevol aula de psicomotricitat i també per a moltes metodologies, però nosaltres ens hem centrat en aquelles que plantegen la psicomotricitat com una activitat vivenciada, en què l'experimentació lliure és la base de l'aprenentatge, el qual permet simultàniament un desenvolupament motriu, cognitiu i afectiu.

El paper del mestre és el de guia, d'acompanyant en el procés, amb una mirada atenta i escolta activa vers l'infant, sense jutjar-lo, deixant-lo créixer i jugar, proposant-li reptes i ajudant-lo a esdevenir autònom i lliure.

2. Marc teòric

L'avaluació és un dels pilars de l'educació i ha canviat molt els darrers anys. Avaluar és un procés que consisteix a recollir informació per poder valorar-la i emetre'n un judici per millorar la pràctica educativa, el procés d'ensenyament-aprenentatge i el progrés de l'infant.

D'acord amb les orientacions per a l'avaluació facilitades pel Departament, l'avaluació s'ha de basar en l'observació de l'infant i en la documentació pedagògica, i ha d'incloure la participació de tots els membres de la comunitat educativa.

Aquest document pretén oferir als mestres idees, orientacions o propostes per recollir de manera sistematitzada informació sobre diferents aspectes de l'evolució de l'infant partint de dinàmiques psicomotrius.

2.1 Psicomotricitat a l'escola

Les sessions de psicomotricitat són presents en la majoria d'escoles del país, seguidores d'un corrent psicomotriu o d'un altre (dirigit, mixt, vivencial–relacional). Són espais i moments del dia a dia de l'escola en els quals es posa un interès especial en el desenvolupament psicomotriu de l'infant.

L'activitat motora permet a l'infant experimentar, comprendre, valorar i apropar-se al món que l'envolta (entorn i altres) i a ell mateix (descobriment d'un mateix). El moviment ens permet l'adaptació a l'entorn i socialitzar-nos amb la resta.



Figura 1. Infants experimentant amb teles a la fase d'activitat motriu.

Les propostes motrius que dissenya el psicomotricista estan pensades per afavorir el desenvolupament integral de l'infant i permeten a l'educador observar detalladament diferents aspectes motors (activitat motriu global, l'equilibri, el to muscular, l'autoimatge, etc.), com aspectes relacionals, emocionals, de conducta… Són molts els autors que han fet recerca sobre aquestes potencialitats (Antón; Conde; Viciana; Viscarro, *et alii*) i en fan una defensa clara en les seves publicacions.

Entenem que aquestes potencialitats de l'educació psicomotriu les comparteixen molts dels mestres d'educació infantil que fan una feina excel·lent en aquest sentit.

Dissenyar una sessió de psicomotricitat és un procés que requereix el seu temps. Avaluar-la, o més ben dit, registrar la informació per avaluar posteriorment els infants, és un aspecte que de vegades es deixa de banda o no se sistematitza d'una manera prou eficient.

La psicomotricitat no apareix com a àrea al currículum perquè no ho és, però sí que pot encabir-se perfectament en les diferents àrees del currículum del segon cicle d'educació infantil. Ho analitzarem a continuació.

2.2 Currículum vigent

D'acord amb el currículum,[1] el segon cicle de l'educació infantil contribueix a desenvolupar en l'alumne/a les capacitats següents:

1. Identificar-se com a persona tot sentint seguretat i benestar emocional, coneixent el propi cos, les seves necessitats i possibilitats, els hàbits de salut, i guanyar confiança en la regulació d'un mateix.
2. Ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma, resolent situacions quotidianes amb actitud positiva i superant les dificultats.
3. Sentir que pertany a grups socials diversos, participant-hi activament i utilitzant els hàbits, actituds, rutines i normes pròpies.
4. Aprendre amb i a través dels altres, gaudir de la relació i integrar-se en el grup tot establint relacions afectives positives amb

1 *Currículum del segon cicle de l'educació infantil. Decret 181/2008, DOGC núm. 5216.*

actituds d'empatia i col·laboració, i intentant resoldre conflictes de manera pacífica.

5. Observar i experimentar en l'entorn proper amb curiositat i interès, interpretant-lo i fent-se preguntes que impulsin la comprensió del món natural, social, físic i material.
6. Conèixer experiències, històries i símbols de la cultura pròpia del país i de la d'altres companys i companyes, generant actituds de confiança i respecte per les diferències, i valorant les relacions socials i afectives que s'hi estableixin.
7. Representar i evocar aspectes de la realitat viscuda, coneguda o imaginada i expressar-los mitjançant les possibilitats simbòliques que els ofereix el joc i altres formes de representació.
8. Comprendre les intencions comunicatives d'altres infants i persones adultes i expressar-se mitjançant la paraula, el gest i el joc.
9. Desenvolupar habilitats de comunicació, expressió, comprensió i representació per mitjà dels llenguatges corporal, verbal, gràfic, musical, audiovisual i plàstic; iniciar el procés d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura, de les habilitats matemàtiques bàsiques i de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació.
10. Aprendre i gaudir de l'aprenentatge, pensar i crear, qüestionar-se coses, fer-les ben fetes, plantejar i acceptar la crítica i fer créixer el coneixement d'una manera cada vegada més estructurada.

Aquestes capacitats que al tercer nivell de concreció convertirem en objectius didàctics, estan pensades per ser assolides al llarg dels tres anys del cicle i amb la contribució de totes les àrees del currículum (treball d'aula, experimentació, hort, granja, racons, teatre, etc.) però també mitjançant les sessions de psicomotricitat. L'educació infantil és globalitzadora. La psicomotricitat és una disciplina que parteix de la globalitat de l'infant; hi ha molts nexes d'unió. Així doncs, tots els objectius es poden i s'han de treballar a l'aula de psicomotricitat.

De la mateixa manera, seguint la coherència interna, les tres àrees del currículum hi estan implicades:

1. Descoberta d'un mateix i dels altres.
2. Descoberta de l'entorn.
3. Comunicació i llenguatge.

I així es reflecteix en els continguts de joc i moviment per exemple, o autoconeixement i gestió de les emocions, relacions afectives i comunicatives, entre altres. Pel que fa als continguts de les unitats didàctiques, posarem la mirada especialment en l'esquema corporal, la lateralitat, les relacions topològiques, les percepcions temporals, els ritmes, la respiració, la relaxació, el to muscular, l'equilibri, la coordinació, les habilitats motrius bàsiques, la gestió emocional (resolució de conflictes, autocontrol, autoestima), la interacció amb l'entorn i entre iguals i amb l'adult, la intel·ligència intrapersonal i interpersonal, el joc (joc motor, joc simbòlic, de construcció...), la representació i els hàbits i rutines.

Tampoc podem deixar de banda els eixos i les capacitats que proposa el Departament, que estableixen perfecta relació amb els objectius i els criteris d'avaluació.[2]



Figura 2. Infants representant amb arena les vivències de la sessió.

Actualment, seguint la legislació vigent i les propostes d'orientació facilitades pel Departament, a l'educació infantil s'hi avaluen les capacitats dels alumnes d'una manera global. Així doncs, els mestres tenim moltes oportunitats per dissenyar i adaptar l'avaluació. A l'aula de psicomotricitat (o en els espais on la treballem de manera específica: pati, hort, zona d'activitat motriu...) focalitzarem la nostre atenció en els aspectes següents:

2 En aquest article no hi aprofundirem, perquè ens centrem en el disseny d'indicadors d'avaluació.

- Desenvolupament motor.
- Aspectes relacionals: adult, companys, un mateix, i amb el material.
- Gestió de les pròpies emocions.
- Capacitat de relaxació.
- Capacitat de reflexió i representació.
- Autonomia personal.

Al mateix temps, el decret planteja 10 criteris d'avaluació que són la base del nostre estudi, el punt de partida que ens permetrà redactar-ne els indicadors. Els detallem a continuació:

1. Saber explorar i reconèixer les parts, les possibilitats i característiques del seu propi cos. Expressar-se amb les pròpies emocions i iniciar-se en la seva identificació.
2. Participar en el joc, a través del moviment, assimilant sensacions referides a l'espai i al temps i amb una comprensió progressiva de la necessitat de normes.
3. Tenir interès i confiança en els altres i sentir-se part del grup, establint relacions afectives positives mútues.
4. Fer de manera autònoma, progressivament, activitats habituals referents a la pròpia cura, a les tasques escolars i en la relació amb els altres.
5. Identificar característiques i regularitats en l'entorn natural, social i cultural,
6. i utilitzar els recursos gràfics per recollir i comunicar les observacions.
7. Fer anticipacions i comparacions dels resultats de les experimentacions, emprant les mesures adequades i la seva representació gràfica.
8. Aplicar estratègies de càlcul, comparar, ordenar, classificar, reconèixer patrons i verbalitzar-ho.
9. Usar la llengua oral, el gest i les imatges per expressar idees, desitjos, sentiments i emocions; escoltar i participar de manera activa

en situacions habituals de conversa i d'aprenentatge amb l'ús d'un llenguatge no discriminatori, i amb actitud de respecte vers altres cultures i diferents llengües.

10. Mostrar interès per la descoberta progressiva de les relacions entre el text oral i l'escrit, iniciar-se en l'ús funcional de la lectura i l'escriptura. Crear de manera individual i col·lectiva petits textos i dibuixos.
11. Manifestar les habilitats necessàries per poder escoltar, observar, interpretar i crear en els diferents llenguatges: verbal, corporal, plàstic, musical, matemàtic i audiovisual, i incorporar la iniciació als instruments tecnològics (TIC).

Fent una lectura conscient d'aquests elements didàctics, es manifesta clarament la relació entre psicomotricitat i currículum, i la importància d'un excel·lent disseny d'avaluació, de planificació i d'execució de l'educació psicomotriu a P3, P4 i P5.

3. Marc metodològic

Arran de l'organització i participació d'un grup de mestres i docents en una jornada de materials psicomotrius organitzada al campus Terres de l'Ebre, va sorgir la necessitat de donar visibilitat a la psicomotricitat i dotar de recursos didàctics (programacions, instruments d'avaluació, metodologia...) les escoles i els companys docents.

Així doncs, set persones interessades en aquesta disciplina, de procedències laborals diverses (mestres de llars d'infants, mestres d'educació infantil, d'educació física a primària, de secundària i universitaris) hem estat analitzant la psicomotricitat a les Terres de l'Ebre i hem recollit les inquietuds dels docents durant un període de sis mesos.

Després de l'anàlisi de les dades obtingudes, entre altres qüestions per tractar, va aparèixer, amb un percentatge elevat, l'avaluació. Un dels neguits més manifestats pels psicomotricistes i tutors que imparteixen la psicomotricitat ha estat el fet de no disposar d'eines (instruments) per recollir la informació d'allò que passa a l'aula de psicomotricitat d'una manera estructurada, organitzada i sistemàtica, a partir de les quals es pugui elaborar els informes d'avaluació a les famílies.

En això hem centrat els nostres esforços i us presentem a continuació la tasca realitzada.

4. Proposta d'instrument de recollida de dades

Avaluació i *disseny didàctic* són dos termes inseparables, i la seva coherència ha de ser total en la documentació de tota escola. Així doncs, hem estudiat el currículum a fons i, partint sempre de la normativa, hem redactat onze objectius específics o didàctics per a les planificacions d'educació psicomotriu tot relacionant-los amb un, dos, tres o fins i tot quatre criteris d'avaluació. D'aquesta manera fem present la relació entre l'objectiu de la unitat didàctica i sessió, i el criteri d'avaluació que s'ha de tenir en compte.

A la taula de sota, es pot veure la relació establerta. L'objectiu d'aprenentatge és la frase precedida d'un nombre, i els criteris d'avaluació corresponen als apartats iniciats amb *a*, *b*, etc.

Taula 1. Relació entre els objectius d'aprenentatge i els criteris d'avaluació.

1. Conèixer el propi cos, les seves possibilitats i limitacions d'acció. a. Identificar les parts del propi cos coneixent-ne les possibilitats i acceptant-ne les limitacions. b. Interpretar els diferents estats del propi cos (to muscular i emocions).
2. Relacionar experiències de la vida quotidiana amb aspectes del joc expressades amb el moviment del cos. a. Utilitzar el joc per representar les situacions dels adults o de la vida quotidiana.
3. Jugar de manera responsable per tal d'adquirir confiança amb un mateix i poder vèncer les pors que van apareixent. a. Respectar les normes establertes durant les sessions de psicomotricitat. b. Demanar ajuda als companys o al mestre/a en situacions d'inseguretat o risc, en cas de no poder resoldre-ho un mateix/a. c. Disminuir la demanda d'ajuda als companys o al mestre/a en situacions d'inseguretat o risc. d. Augmentar el ventall motor progressivament.
4. Adquirir progressivament més autonomia en les diferents situacions quotidianes i activitats motrius. a. Seguir de forma autònoma les fases de la sessió. b. Incrementar la pròpia independència en les diferents situacions de l'aula.

5.	Establir relacions amb els companys i amb el mestre/a de manera que pugui interactuar quan ho necessita i de manera correcta, tot exercitant hàbits que afavoreixin la relació amb els altres (atenció, escolta, diàleg, respecte). a. Mantenir relacions socials positives amb les persones de l'entorn escolar (empatia, diàleg bidireccional, escolta activa, respecte per l'altra persona i pels seus interessos, capacitats i accions). b. Aprendre a resoldre i gestionar conflictes entre iguals.
6.	Experimentar les necessitats de moviment i d'expressió del propi cos. a. Gaudir amb el moviment corporal. b. Detectar la pròpia demanda corporal i actuar en conseqüència. c. Disminuir el moviment corporal i el to muscular, sent respectuós amb la resta.
7.	Experimentar, manipular i explorar amb el propi cos, amb diversos materials, objectes i espais. a. Identificar els diferents espais i materials de la sala tot experimentant de forma variada amb cadascun. b. Reafirmar les diverses habilitats que es dominen i descobrir-ne de més complexes, i valorar-ne el riscos i les possibilitats.
8.	Interpretar i representar les pròpies vivències i emocions mitjançant el cos, el joc i altres maneres d'expressió i representació (simbòlic, representació...). a. Expressar emocions mitjançant el llenguatge corporal i el joc. b. Comunicar-se amb els altres mitjançant el cos i les emocions que aquest transmet.
9.	Captar / entendre els missatges emesos pels altres i actuar amb coherència. a. Interpretar els diferents llenguatges de comunicació i respondre en conseqüència.
10.	Expressar mitjançant diferents mètodes (dibuix, modelatge, oralment...) les seves vivències durant el joc. a. Verbalitzar l'experiència viscuda. b. Representar l'experiència viscuda utilitzant diferents tècniques.
11.	Adquirir progressivament les capacitats perceptivomotrius (esquema corporal, to muscular, orientació en l'espai, equilibri, orientació en el temps, relaxació, respiració, lateralitat, control postural) i iniciar-se en les habilitats motrius bàsiques (desplaçaments, salts, girs i manipulació d'objectes). a. Assolir el domini motor.

Un cop redactats els objectius i criteris d'avaluació propis de la programació didàctica, s'han creat uns indicadors d'avaluació per tal de facilitar la tasca al docent que ha de recollir la informació per després analitzar-la i emetre'n un judici. S'ha procurat que els indicadors fossin observables, senzills d'entendre i fàcilment adaptables al context escolar de cada comunitat educativa. A més a més, ens hem permès distribuir-los per cursos i trimestres, i van de més senzill a més difícil, partint de la individualitat per arribar a la col·lectivitat.

Taula 2. Proposta d'indicadors organitzats per trimestres i cursos.

P3		*P4*		*P5*	
1r trimestre	*2n trimestre*	*1r trimestre*	*2n trimestre*	*1r trimestre*	*2n trimestre*
Respecta les normes establertes durant les sessions de psicomotricitat.					
Es relaciona amb respecte amb els companys i mestres.				Es relaciona amb els companys i mestres, amb respecte, tot entenent les demandes pròpies i alienes.	
Gaudeix amb el moviment corporal.			Gaudeix del joc, del moviment corporal i de l'experimentació de noves activitats motrius.		
Identifica les parts del propi cos coneixent les seves possibilitats i acceptant les seves limitacions.			Gaudeix i busca noves possibilitats amb el seu cos i en coneix les limitacions.	Reafirma les diferents habilitats que domina i en descobreix de més complexes, tot valorant-ne els riscos i possibilitats (autosuperació).	
Gaudeix amb l'experimentació i manipulació amb diversos materials.		Gaudeix amb l'experimentació i manipulació amb diversos materials de forma col·lectiva.		Experimenta amb tot tipus de material, i situacions motrius, buscant noves possibilitats.	
Utilitza el joc per representar les situacions dels adults o de la vida quotidiana.		S'inicia en el joc col·lectiu per representar les situacions dels adults o de la vida quotidiana.	Representa les situacions dels adults o de la vida quotidiana, de manera individual o col·lectiva.	Representa les situacions dels adults o de la vida quotidiana pròxima i llunyana, de manera individual o col·lectiva.	
Demana ajuda als companys o al mestre/a en situacions d'inseguretat, en cas de no poder resoldre-ho per un mateix/a.		Disminueix la demanda d'ajuda als companys o al mestre/a en situacions d'inseguretat o risc, en cas de no poder resoldre-ho per un mateix/a.			

Indicadors d’avaluació per recollir informació a les sessions de psicomotricitat del segon cicle d’educació infantil.

P3		*P4*		*P5*	
1r trimestre	*2n trimestre*	*1r trimestre*	*2n trimestre*	*1r trimestre*	*2n trimestre*
S’inicia en la verbalització i representació de l’experiència viscuda.		Mostra una millora en la verbalització i representació de l’experiència viscuda.		Explica les experiències viscudes i les dificultats que ha tingut a la sessió.	Representa l’experiència viscuda i el propi cos tot utilitzant diferents tècniques.
Utilitza diferents tècniques de representació (modelatge, grafisme, escriptura, verbal, etc.) en la fase de representació per expressar les seves vivències.					
Identifica les emocions de felicitat, tristesa i ràbia.	Identifica les emocions de felicitat i tristesa i s’inicia en la seva expressió.	Identifica les emocions de felicitat i tristesa i les expressa.	Expressa i identifica les emocions de felicitat, tristesa i por.	Identifica i gestiona les emocions de felicitat, tristesa, por, frustració i ràbia.	Gestiona les emocions de felicitat, tristesa, por, frustració i ràbia, i hi actua en conseqüència.
	Mostra una bona coordinació i control corporal en activitats que impliquen moviment.	És àgil amb diversos desplaçaments i s’inicia amb diferents salts.	És àgil amb diversos desplaçaments i salts, i s’inicia amb els girs.	És àgil amb diversos desplaçaments, salts i girs i s’inicia amb la manipulació d’objectes (llançaments, passades i recepcions).	És àgil amb diversos desplaçaments, salts i girs i manipula objectes (llançaments, colpejament, passades i recepcions).
	Respecta el moment de la relaxació.	Està quiet i en silenci a la fase de relaxació.	Està quiet i en silenci a la fase de relaxació i s’inicia en la relaxació en parelles.	Està quiet i en silenci, tot gaudint de la relaxació.	
		Identifica els diferents espais i materials de la sala tot experimentant de forma variada en cadascun.			
					S’inicia en la resolució i gestió de conflictes entre iguals.

La taula 2 és una proposta de treball, flexible i elaborada per ser adaptada a les característiques del grup classe, del mateix infant i del context escolar. Els indicadors es poden moure de trimestre o de curs, repetir-se o suprimir-se. D'acord amb les orientacions per a l'avaluació, des de la disciplina de psicomotricitat considerem que és imprescindible recollir informació de l'infant respecte a:

- Les vivències corporals.
- La progressió i el domini del cos.
- L'autonomia i l'autoestima.
- Els afectes i les relacions.

La resta d'aprenentatges valuosos i aspectes observables també hi tenen cabuda, evidentment, però des de la resta de les àrees els podem complementar i aprofundir-hi.

El procés per recollir la informació i de quina manera es du a terme és una decisió que ha de prendre el mateix centre educatiu, ja sigui mitjançant llistes de control, escales de classificació, rúbriques, enregistrament de vídeos… També és el personal del cicle, d'acord amb l'equip directiu, qui decideix com es trasllada aquesta informació a les famílies (informe escrit personalitzat, entrevista, butlletí, etc.).

Hi ha moltes formes de fer arribar la informació de l'evolució de l'infant, i de ben segur que cada escola en té un bon model.

5. Conclusions

L'avaluació és un punt clau del procés d'ensenyament i aprenentatge. Considerem que aquesta avaluació ha de ser flexible i ha de respectar en tot moment les característiques de cada infant, així com el seu procés maduratiu. L'avaluació ha de ser quelcom que ajudi a créixer l'infant i no pas l'etiqueti o el condicioni d'una manera negativa.

Tot acte psicomotor implica una gran dosi d'observació per part del docent. Amb aquestes eines, intentem facilitar una mica el dia a dia dels companys i els oferim un primer pas per començar a caminar (o canviar de tendència) en aquesta disciplina.

Aquest instrument i d'altres que estem dissenyant han passat un procés de validació per part de mestres de les escoles i els anem fent créixer dia a dia amb les aportacions i comentaris aprovats. Encara no podem oferir conclusions definitives però l'acceptació ha estat bona i la col·laboració entre professionals també. Així doncs, continuem treballant en aquesta línia i esperem podem compartir els resultats ben aviat.

Per finalitzar, només ens queda animar-vos, si encara no ho heu fet, a entrar a l'aula de psicomotricitat amb el vostre alumnat i deixar-vos portar per la màgia del joc. Aprendreu molt dels infants que teniu a l'aula ordinària i els veureu desenvolupar-se en un altre context.

Referències bibliogràfiques

Altava, J.C., Arasa, J., Meseguer, D., Sabaté, P., Salaet, M., Segura-Meix, M., i Tsuchiya, J. (2019). *Juguem i aprenem a l'aula de psicomotricitat. Materials i recursos*.

Antón, M. (1987). *La psicomotricidad en el parvulario.* Laia.

Conde, J.L., i Viciana, V. (1997). *Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas.* Aljibe.

Cornadó, J.M. (2013). *El treball educatiu a la primera infància*. Editorial Publicia.

Departament d'Educació (2020). *Orientacions per a l'avaluació educació infantil.* Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2008). *Currículum del segon cicle de l'educació infantil – Decret 181/2008 DOGC núm. 5216.* Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2015). *Currículum i orientacions per a l'educació infantil.* Generalitat de Catalunya

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés. Editorial Octaedro.*

Viscarro, I., Cañabate, D., Güell, R, Martínez, M. A., i Cachón, J. (2014). «Psychomotor content and its contribution to the healhy habits formation in childhood». *Journal of Sport and Health Research. 6(1):99-106.* <http://www.journalshr.com/index.php/issues/2014/52-vol-6-n1-january-april-2014/180-viscarro-i-canabate-d-guell-r-martinez-ma-cachon-j-2014-psychomotor-content-and-its-contribution-to-the-healhy-habits-formation-in-childhood-journal-of-sport-and-health-research-6199-106>

ELS MUSEUS, ELS ETERNS OBLIDATS A L'ESCOLA

Anna del Cerro Cusidó
Mestra d'educació primària i treballadora social
annacusido@gmail.com

Resum

En aquest article s'exposen el procés i les conclusions d'una recerca sobre l'ús dels museus com un recurs més per a l'aprenentatge de l'alumnat i la seva utilitat com a eina educativa a l'abast dels mestres. La recerca s'ha dut a terme amb l'objectiu d'analitzar les relacions que s'estableixen entre els museus i els centres educatius, identificar la concepció dels docents sobre el museu com a recurs educatiu, conèixer la valoració dels mestres dels serveis, recursos, materials i activitats que ofereixen els museus i distingir la formació del personal docent respecte al museu com a recurs didàctic.

L'instrument metodològic seleccionat per a l'obtenció de dades ha estat un qüestionari mixt adreçat als mestres de la mostra estudiada. La informació proporcionada pels docents que han col·laborat en aquest treball ha evidenciat que coneixen bastant bé els serveis educatius dels museus de Tarragona, que els consideren un bon recurs per a l'aprenentatge significatiu de l'alumnat i que estan molt satisfets amb la metodologia, materials i recursos del museu. També s'han evidenciat mancances en la formació dels mestres en educació patrimonial.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 91-110 | DOI: 10.17345/comeduc3491-110
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La finalitat bàsica d'aquest article és oferir als docents l'oportunitat de reflexionar sobre el ventall de possibilitats que ofereixen els museus com a recurs educatiu i beneficiar-se d'aquestes reflexions per programar activitats per estimular la curiositat dels infants, incrementar la motivació per l'aprenentatge i millorar la construcció significativa dels continguts escolars.

Paraules clau: museu; didàctica dels museus; escola; col·lectiu docent; educació primària; educació infantil.

Museums, the perennially overlooked teaching resource

Abstract

This article presents the process and conclusions of research on the use of museums as another resource for student learning and their usefulness as an educational tool available to teachers. The research analyses the relationships between museums and educational centres to identify how teachers perceive museums as an educational resource, to determine what teachers think of the services, resources, materials and activities that museums offer and to distinguish the training of teachers from the use of museums as a teaching resource.

The data were collected by asking a sample of teachers to complete a mixed questionnaire. The data show that the teachers are well aware of the educational services offered by the museums of Tarragona, consider them to be a good resource for promoting meaningful learning among students, and are very satisfied with the museums' methodologies, materials and resources. The research also highlights a lack of teachers that have been trained in the ambit of heritage education

The basic purpose of the article is to offer teachers the opportunity to reflect on the range of possibilities that museums offer as an educational resource and to benefit from these reflections when planning activities that will stimulate the curiosity of children, increase their motivation to learn, match their interests and improve the creation of didactic content.

Keywords: museum; educational museum; school; teaching collective; primary education; nursery education.

Rebut: 30/10/2020 | Acceptat: 05/06/2021

1. Introducció. El punt de partida de la recerca

El punt de partida de la recerca ha estat l'observació duta a terme durant els dos períodes de pràctiques corresponents al grau d'Educació Primària. En aquests dos centres s'ha pogut comprovar que les aplicacions dels recursos del museu amb infants d'educació infantil i primària sovint no es duen a terme o es fan de manera molt simple. En una de les dues escoles s'ha vist alguna activitat pràctica i, en canvi, en l'altra, no se n'ha vist cap. En general, s'ha pogut observar que els docents no desvetllen l'interès dels infants per conèixer i descobrir espais museístics, ni aprofiten les potencialitats del museu per afavorir la construcció dels continguts escolars de l'alumnat. Tot i que són espais que es troben al mateix entorn o en entorns propers, el museu és un lloc aliè i desconegut, donat que la majoria dels infants no l'ha visitat mai, i el professorat tampoc afavoreix l'apropament de l'alumnat als espais museístics. El fet d'haver tingut l'ocasió de conèixer aquesta realitat m'ha empès a dur a terme una recerca sobre l'ús dels recursos didàctics que ofereixen els museus per tal de poder identificar-ne les mancances o els aspectes per millorar i donar orientacions als mestres per incorporar-los a la programació dels continguts.

Sovint es tendeix a opinar que els infants no tenen curiositat per descobrir els petits tresors que amaguen els museus i que s'avorreixen quan els visiten. Probablement això és degut a diverses causes, com la manca de programes educatius museístics adaptats a l'edat i al nivell educatiu dels escolars i/o a la falta d'implicació del professorat abans, durant i després de la visita al museu. En conseqüència, sembla oportú investigar la respectiva funció del museu i dels mestres en la motivació i interès de l'alumnat per tal de facilitar als docents algunes claus per afavorir l'aproximació dels infants al món museístic més proper, desvetllar l'interès per descobrir què amaguen els museus, prendre consciència del fet que les activitats dutes a terme afavoreixen la construcció del coneixement sobre els continguts escolars que estan treballant i estimular la reflexió dels docents sobre l'ús dels museus com a recursos valuosos per a l'educació formal.

2. Plantejaments teòrics de la recerca

2.1 El concepte

Segons el Consell Internacional de Museus (lCOM),[1] el museu «és una institució permanent sense finalitat de lucre, al servei de la societat i el seu desenvolupament, obert al públic, que adquireix, conserva, estudia, exposa i transmet el patrimoni material i immaterial de la humanitat i del seu medi ambient amb finalitats d'estudis, educació i delectació [...]. El museu té l'important deure de desenvolupar la seva funció educativa i atraure el públic més ampli procedent de tots els nivells de la comunitat. La interacció amb la comunitat forma part integrant del compliment de la funció educativa del museu».[2]

El museu és un autèntic espai d'aprenentatge i d'experiència cultural en què el patrimoni es converteix en una eina d'educació, de comunicació i de socialització al servei i benefici de la comunitat escolar, on s'afavoreix l'intercanvi d'experiències educatives.

2.2 Funcions

La funció educativa dels museus respon a dos àmbits d'aplicació complementaris. D'una banda, fer accessibles els continguts patrimonials i els valors culturals de la institució a un públic general, gens o poc especialitzat en el tema del museu o l'exposició; i, d'altra banda, reforçar i facilitar la funció educativa (extraescolar i formació adulta) de la institució museística com a espai públic de coneixement, ja sigui en coneixement empíric o en valors ciutadans.

1 El Consell Internacional de Museus (ICOM) és una organització internacional de museus i professionals dirigida a la conservació, manteniment i comunicació del patrimoni natural i cultural del món, present i futur, tangible o intangible. Va ser creat l'any 1946 com una organització no governamental i sense ànim de lucre. Manté una relació formal amb la UNESCO i té l'estatus d'òrgan consultiu del Consell Econòmic i Social de les Nacions Unides.

2 El codi de deontologia professional va ser aprovat en la XVI Assemblea General de l'ICOM —Buenos Aires, 4-11-1986, modificat en la XX Assemblea General (Barcelona, 6-7-2001) i revisat en la XXI Assemblea General (Seül, 8-10-2004).

En aquest sentit es pot afirmar que el museu ha esdevingut un espai educatiu ciutadà, tant si actua com a suport a l'educació reglada o com a espai d'autoaprenentatge des del gaudi i l'oci cultural. És a causa d'aquest doble vessant que avui en dia s'emfatitzen les funcions socials i educatives dels museus. La visita al museu resulta un encontre social i pedagògic, on el visitant supera allò que sap, coneix, creu i sent; hi estableix noves connexions i en surt enriquit amb noves visions sobre el món passat, present i de futur.

2.3 Relació museu-escola: un camp emergent d'investigació

És un fet que tant els museus com les escoles formen part d'institucions complementàries, que intercanvien sabers, trets culturals... i que, finalment, es potencien mútuament. Tal com afirma Huerta (2007): «Tots tenim dret a una educació (escola) i a un enriquiment personal que comprengui tant l'oci com la reflexió cultural (museu).»

Els museus van canviar la seva concepció a partir dels anys setanta, en què van deixar de ser localitzacions de magatzem de patrimoni per exercir una funció més educativa. Com destaquen Asensio i Pol (2003), els museus es comprometen, a partir d'aquell moment, a ser espais d'educació i a presentar el seu patrimoni d'una manera més comprensible. D'aquesta manera, les diferents propostes educatives que ofereixen els museus contribueixen a generar experiències didàctiques molt atractives, perquè contextualitzen l'aprenentatge en entorns més o menys naturals.

Des dels anys setanta, segons Huerta (2010), les escoles de tot l'Estat duen a terme experiències de renovació pedagògica i es consoliden les propostes de l'escola activa. Aquestes pedagogies innovadores, allunyades del model de transmissió memorística a l'aula, han estat la causa que, des de mitjans dels vuitanta, moltes escoles integrin el museu com a recurs pedagògic de manera habitual en les seves sortides i programacions didàctiques, com a mode d'accedir a un patrimoni cultural del qual consideren que cal apropiar-se.

D'aquesta relació entre museu i centres educatius sorgeix, també, el debat sobre si les activitats educatives que es realitzin en col·laboració han de respondre als currículums oficials, o, per contra, han d'oferir una

oportunitat per desafiar els continguts escolars a partir de la pluralitat de debats que s'obren des de l'art i la cultura. També es planteja la relació de l'escola amb els museus i centres d'art com una manera de compensar la poca atenció que reben les arts en els programes educatius escolars.

En l'actualitat, les col·laboracions educatives entre museus i centres escolars ofereixen oportunitats per generar propostes educatives innovadores per a tots dos costats. A més, els centres escolars poden incorporar debats i estratègies que amplien les tradicionals activitats acadèmiques i tenen accés a les formes de funcionament de les institucions culturals. Els museus, per part seva, estableixen relacions amb nous públics i justifiquen la seva funció social.



Figura 1. Alumnes observant l'exposició «Clots», de Roger Caparó. Escola Riu Clar. Curs 2017-2018. Fotografia: Arxiu Museu d'Art Modern de Tarragona (MAMT)

Al Congrés Internacional «La formació dels educadors» organitzat al Museu Thyssen–Bornemisza de Madrid l'any 2008, els participants van arribar a dues conclusions respecte a la relació escola-museu:

- El treball conjunt entre educador del museu i professor de l'escola pot propiciar la connexió dels continguts treballats dins i fora del museu. En aquest binomi museu-escola és important que els rols de cada agent siguin clars i definits.

- Tots dos educadors han de tenir en compte les possibilitats dels infants en funció de les seves capacitats perceptives de l'art, adequant-ne els comentaris, estudis i activitats a aquests criteris, i evitant l'ús de la pràctica artística en una simple «manualitat».

Per tant, per millorar la relació que s'estableix entre aquests dos agents socials s'hauria de determinar quina metodologia i quins recursos pedagògics faran servir. També seria interessant la realització de convencions i/o col·laboracions entre altres institucions, per exemple, entre museus diversos. D'altra banda, els governs també haurien de donar suport a les competències en el camp de l'educació. A l'Estat espanyol, tot i que de mica en mica s'està veient que pot haver-hi col·laboració entre diverses institucions i es pot potenciar així una experiència enriquidora per a tot el col·lectiu escolar, «encara queda un llarg recorregut, ja que no existeix cap planificació o una política educativa que integri el museu en el currículum educatiu» (Sabaté, 2012).

2.4 Formació del docent

Segons Calaf (2007), s'hauria d'enriquir la formació del professorat i la formació continuada en l'àmbit patrimonial, donat que el patrimoni constitueix una de les millors bases per als objectius, continguts i mètodes del procés d'ensenyament i aprenentatge de la didàctica de les ciències socials.

Un dels problemes del professorat en l'actualitat és que no ha estat format per treballar en educació patrimonial. Davant d'aquesta situació de manca de formació cal introduir en els plans d'estudi dels futurs docents els continguts, eines i instruments necessaris per dur a terme la seva tasca professional en relació amb el patrimoni, així com experiències i vivències en diversos espais museístics. La visita als museus, prèvia a la visita amb alumnes, és imprescindible per dissenyar propostes didàctiques adreçades a l'alumnat d'educació infantil o d'educació primària.

Així doncs, tal com diu Calaf (2007), s'hauria d'introduir la formació patrimonial al currículum de formació del professorat com una nova competència que cal assolir per tal que estigui en condicions d'aprofitar els recursos que ofereixen museus, sales d'exposicions i monuments.

Els museus són excel·lents mitjans didàctics per al desenvolupament de la sensibilitat, la percepció i el coneixement, així com l'adquisició de diverses actituds, entre les quals el comportament cívic, l'apreciació de la diversitat, etc.

Nombrosos estudis i treballs han posat de manifest en els darrers anys el potencial educatiu de les arts i el patrimoni cultural. El treball entorn de la memòria, els museus, els monuments i els jaciments contribueix a desenvolupar en els nens i nenes diverses capacitats, com la capacitat de pensament crític, en el sentit analític; la capacitat de sintetitzar informació rellevant; la capacitat d'aplicació del coneixement al món real; la capacitat d'innovació i creativitat, i la capacitat de treball en equip i col·laboració.

2.5 L'espai museístic al currículum d'educació infantil i primària

De les vuit competències bàsiques identificades per la Generalitat de Catalunya en el currículum escolar la relacionada més directament amb el patrimoni cultural és la competència artística i cultural, que assenyala:

> És el coneixement, la comprensió i la valoració crítica de diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, que s'utilitzen com a font d'enriquiment i gaudi. També inclou la capacitat de crear produccions artístiques pròpies o expressar experiències i emocions a través de diferents mitjans artístics.

La presència del patrimoni cultural i la recomanació de la vinculació del currículum als museus o altres institucions culturals és una constant en les etapes d'educació infantil i primària del nostre país. El coneixement d'aquest currículum és fonamental per poder fer propostes coherents amb la realitat de les aules dels centres educatius. La vinculació coherent entre el contingut treballat en el museu i el de l'aula és una de les reclamacions més persistents dels docents que visiten els museus.

El coneixement dels diferents continguts del currículum per a cadascuna de les etapes educatives facilitarà l'adaptació de les activitats proposades des de l'entorn no formal del museu als continguts formals de l'escola. Igualment, aquests continguts, a més, aniran seqüenciats i adaptats segons l'etapa educativa a la qual pertanyi l'alumnat.

3. Marc metodològic de la recerca

Els centres escolars representen una proporció fonamental del volum total de públic usuari avui dia als museus. L'oferta educativa dirigida al públic escolar evidencia una aposta destacada per part del museu, i cada vegada s'inverteixen més recursos materials, econòmics i humans per perfeccionar aquesta oferta. Els docents han demanat propostes didàctiques ajustades a l'edat i nivell de desenvolupament de l'alumnat, i els museus han hagut de dissenyar i incloure materials i recursos didàctics per difondre de manera apropiada el seu missatge als escolars i apropar-se al currículum. Pràcticament totes les àrees del currículum d'educació primària tenen, entre els seus continguts, objectius o criteris d'avaluació, conceptes relacionats amb el patrimoni cultural i els museus.

Ara bé, tot i l'augment de l'oferta i demanda de propostes didàctiques, s'ignora l'ús real que el personal docent i l'alumnat fan de l'oferta educativa del museu. Es desconeix no tant l'ús quantitatiu en aspectes de consum de l'oferta, com l'aprofitament didàctic que se'n fa de les visites al museu. Tot i això, a l'àmbit educatiu s'hi ha començat a donar un canvi respecte a la visió i utilitat dels museus, considerant-los espais d'ensenyament i aprenentatge en l'educació formal. Experts en el tema afirmen que el fet de crear un vincle més gran entre l'escola i els museus de la localitat faria que es convertissin en un espai més d'aprenentatge, integrat a la seva vida diària. Això comporta un canvi en la visió del museu per part dels docents per introduir-lo a les aules i a les programacions i convertir-lo en un element més del procés d'ensenyament-aprenentatge escolar.

Moltes exposicions i col·leccions que no han respectat el seu vessant didàctic han hagut d'idear i incloure materials i recursos didàctics per difondre de manera apropiada el seu missatge a tota classe de públic. Una de les raons podria ser que els museus no han rebut cap mena de preparació per encarar la creació de propostes didàctiques, on, generalment, ha estat complex incorporar-les en un dinamisme tradicionalment marcat pel tractament de conceptes i fets. Altrament, és possible que el centre escolar no hagi buscat en el museu aquesta tipologia de programacions didàctiques i d'activitats i s'hagi orientat, generalment, a sol·licitar propostes de caire més conceptual, amb el propòsit de complementar o re-

emplaçar els continguts que no es tracten amb prou èmfasi a l'aula o els que per a diverses raons han estat obviats o oblidats, tot esperant que el museu pogués cobrir-los.

Tot plegat planteja interrogants o preguntes de partida que es voldrien contestar amb la recerca i a l'enunciació dels objectius que cal assolir en la investigació que es du a terme.

Preguntes de partida: El fet observat durant els pràcticums és un fet generalitzat als centres educatius de primària? I si és així, per què el professorat no aprofita les possibilitats del museu com a recurs educatiu?

3.1 Objectius

Objectiu general

- Identificar la concepció dels docents sobre el museu com a recurs educatiu.

Objectius específics

- Identificar l'ús que es fa dels museus des de les escoles com un recurs més per a la formació de l'alumnat.
- Identificar la valoració de l'experiència dels docents en relació amb el servei i del conjunt d'activitats que ofereixen els museus.
- Determinar les relacions que s'estableixen entre els museus i els centres educatius.
- Conèixer el grau de formació (permanent) del personal docent respecte al museu com a recurs didàctic.
- Oferir als docents l'oportunitat d'orientar i reflexionar sobre el ventall de possibilitats que ofereixen els museus com a recurs educatiu.
- Esbrinar quins són els canals de comunicació emprats pels docents per conèixer l'oferta educativa dels museus.

3.2 Supòsit de partida

S'intueix que potser una de les principals raons de la manca d'aprofitament de l'espai museístic a les escoles pot ser la manca de formació del

professorat en aquest recurs i, en conseqüència, l'escassa valoració de l'oferta educativa dels museus. D'acord amb això, es concreta el supòsit de partida, que queda enunciat en aquests termes: «El professorat d'educació infantil i primària no està prou format per treure profit de l'oferta educativa dels museus ni del potencial educatiu del museu com a recurs didàctic per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat».

Per confirmar el supòsit de partida, s'ha dut a terme el procés de cerca d'informació sobre els aspectes conceptuals i pedagògics del museu i sobre la metodologia de la recerca exposats en el marc teòric. Aquesta informació ha estat fonamental tant per a l'elaboració de l'instrument metodològic de la recerca com per la interpretació dels resultats. Posteriorment, en el marc metodològic s'han fet la planificació, el desenvolupament de la investigació i l'anàlisi de resultats de la recerca de camp.

3.3 Contextualització i mostra

La recerca es contextualitza en dos centres públics i dos centres concertats de la ciutat de Tarragona. La tria d'aquests centres s'ha fet aleatòriament, però tot i això, són escoles que representen l'oferta educativa de la ciutat. La mostra està formada per 35 docents d'educació infantil i primària d'aquests quatre centres. En principi no es té constància de si han fet ús dels serveis educatius dels museus de la ciutat o no durant aquest curs o en cursos anteriors.

3.4 Instrument metodològic

Donat que s'ha optat per un enfocament metodològic quantitatiu, l'instrument metodològic triat per aplegar les dades és un qüestionari mixt adreçat al professorat d'educació infantil i primària. El qüestionari ha proporcionat dades quantitatives de les preguntes de resposta tancada. S'ha escollit aquest instrument metodològic perquè és fàcil d'aplicar i de respondre i perquè permet recopilar una nombrosa quantitat de dades en un període breu de temps.

En termes generals, les preguntes del qüestionari formulades al personal docent han estat plantejades per obtenir dades sobre la concepció dels docents sobre el museu com a recurs pedagògic, sobre l'ús que en fan,

sobre la intencionalitat de la visita, sobre els aspectes de comunicació i difusió escola-museu, sobre la valoració de les visites i les activitats portades a terme abans, durant i després de la visita al museu i, finalment, sobre el grau de formació en patrimoni del personal docent.

Pel que fa al disseny del qüestionari, les preguntes s'han organitzat en cinc blocs temàtics, per tal de facilitar l'anàlisi de resultats.

Bloc 1. Coneixement i ús del servei educatiu dels museus per part dels docents.

En el primer bloc s'han formulat preguntes introductòries per tal d'accedir al coneixement i ús del servei educatiu dels museus per part dels mestres. En aquest bloc, també hi ha preguntes referides als canals de comunicació entre escola-museu, mitjançant les quals es busca esbrinar com el docent s'assabenta de l'oferta d'activitats didàctiques del museu i com valora l'atenció rebuda durant el procés de reserva.

Bloc 2. El museu com a recurs didàctic i espai d'aprenentatge.

En el segon bloc es vol obtenir informació sobre la visió dels docents amb relació a l'aprenentatge de l'alumnat durant la visita al museu. Es vol conèixer l'opinió del professorat sobre el museu com a recurs educatiu i sobre el seu profit com a espai d'aprenentatge per a l'alumnat.

Bloc 3. L'activitat didàctica proposada pel museu.

En el tercer bloc, les preguntes se centren en l'activitat didàctica proposada pels museus. Es pregunta als docents sobre les activitats, metodologies i materials emprats pel museu durant la visita dels escolars i sobre el seu grau de satisfacció respecte a les activitats, metodologies i materials proposades.

Bloc 4. La participació del docent en la visita al museu.

El quart bloc aplega preguntes dirigides a esbrinar la participació dels mestres abans, durant i després de la visita al museu. Es pregunta sobre l'ús del material proporcionat pel museu abans de la visita, sobre les activitats proposades pel mestre abans i després de la visita al museu i sobre l'activitat duta a terme pel docent al llarg de la visita.

Bloc 5. Formació personal del docent en educació patrimonial.

Finalment, el cinquè bloc fa referència a la «formació del docent». En aquest apartat es pretén aplegar informació sobre la formació del personal docent en l'ús pedagògic del museu així com si està interessat a rebre formació per part del museu i si considera necessari que s'imparteixi a la universitat algun tipus d'assignatura relacionada amb l'educació patrimonial.

4. Exposició de resultats i anàlisi de dades

Tot seguit es fa un recull dels resultats més significatius de la recerca:

Els docents de la mostra coneixen els serveis educatius dels museus de Tarragona i visiten (91,1%) preferentment els museus que ofereixen tallers, visites dinamitzades i visites guiades adreçades a l'alumnat d'educació primària i d'educació infantil, ja que solen ser més dinàmics, experimentals i cooperatius. Vint dels trenta-cinc docents consideren que el motiu de la visita no és fer una sortida qualsevol, sinó, majoritàriament es fa per completar el projecte, la temàtica o els continguts estudiats a la classe i, en general, per completar l'aprenentatge de l'alumnat amb les activitats dutes a terme fora de l'aula, a més d'apropar el patrimoni a l'alumnat, donant-li l'oportunitat de visitar-lo.



Figura 2. Activitat «Gastronomia i Art». Col·legi Mare Nostrum. Curs 2019-2020.
Fotografia: Arxiu: Museu d'Art Modern de Tarragona (MAMT)

Tot i això, s'ha de tenir en compte que un dels motius que impulsen el professorat a visitar un museu és donar a l'alumnat, especialment al que presenta una realitat socioeconòmica familiar precària, l'oportunitat de visitar-los, més que les preferències i predileccions del personal docent. Des del començament, les limitacions econòmiques són un dels principals obstacles de molts grups, atès que els desplaçaments solen ser costosos, i a això s'hi afegeix el cost del material o recurs educatiu, les despeses dels quals no poden o no volen afrontar algunes famílies.

En general, el 37,1% dels mestres coneixen l'oferta educativa dels museus de la ciutat de Tarragona. Seguidament, trobem que els docents s'han assabentat de l'oferta d'activitats didàctiques del museu a través d'Internet (17,15%), que se situa com a principal sistema de comunicació escola-museu. Finalment, més de la meitat dels mestres (55,9%) valoren molt positivament l'atenció rebuda pel museu durant el procés de reserva de la visita.

Els museus són valorats, per part del professorat (77,1%), com un recurs important per fomentar l'aprenentatge significatiu, a més de considerar que les visites als museus poden contribuir a augmentar la motivació i a fomentar actituds i valors positius. D'altra banda, com a aspecte negatiu, el professorat afirma que hi ha una falta d'aprofitament dels museus per part de les escoles i una manca de formació (71,4%).

La relació entre museu i escola ha de ser un treball conjunt i global, més enllà de la simple activitat del dia de la visita al museu; una aplicació correcta del currículum escolar que permeti adaptar millor l'oferta a les necessitats educatives de l'alumnat i reconduir-lo cap a experiències més participatives i vivencials; o la utilització de materials didàctics de suport en són diversos exemples. Encara som molt lluny de tenir uns serveis educatius en els museus que funcionin seguint una filosofia i uns objectius instructius i educatius concrets segons el currículum. Per consegüent, segons la valoració dels docents, cal, doncs, un coneixement profund de les programacions escolars i del currículum escolar per poder adaptar els serveis educatius i la seva oferta a les necessitats del context escolar.

Les valoracions dels docents respecte a la diversitat metodològica dels museus han estat molt positives. Dels 35 docents enquestats, 30 conside-

ren que la metodologia aplicada, per part del museu, s'adapta a les necessitats, al nivell dels infants d'aquesta edat i als continguts treballats, i afavoreix que l'alumne sigui el protagonista del seu procés d'aprenentatge. Només 5 docents han opinat que la metodologia del museu no ha estat adaptada a l'alumnat.

Aquests resultats ens demostren que la combinació de diverses metodologies d'aprenentatge atorga, generalment, més dinamisme a les activitats educatives perquè permet un aprofitament òptim del potencial pedagògic del museu. De la mateixa manera, el desenvolupament de diversos mètodes genera situacions que afavoreixen la introducció d'innovacions.

Quant al seguiment i avaluació del funcionament de les activitats, una àmplia majoria dels docents (73,5%) respon que se'ls va proporcionar algun qüestionari o sistema d'avaluació. És evident que establir mecanismes d'avaluació és indispensable per conèixer si estem assolint els objectius plantejats i responent a les demandes que el personal docent fa als museus. L'avaluació en el museu és essencial per promoure l'esperit crític, reflexiu i compromès amb el seu treball educatiu. L'avaluació ha de ser, alhora, formativa, progressiva i formadora.

Sovint, l'avaluació i valoració de si una activitat educativa funciona o no, encara es fa segons criteris de demanda, és a dir, sense entrar a fons ni tenir en compte el seu rendiment educatiu. Els museus entenen que una activitat funciona si els mestres hi estan satisfets i la repeteixen. Per tant, el grau de repetició, a vegades, és entès com l'indicador bàsic i elemental, i aquest no pot ser l'únic. L'avaluació ha de ser un treball compartit entre els museus, els educadors i els docents. Els resultats educatius d'una visita escolar no són immediats, sinó que cal analitzar-los una vegada l'alumnat ha tornat a l'escola, i valorar si els aprenentatges han estat significatius. Consegüentment, caldria proposar sistemes d'avaluació més coordinats entre museus i escoles i plantejar-los des d'una perspectiva pedagògica o educativa.

Una àmplia majoria de la mostra (94,1%) s'ha mostrat satisfeta amb les activitats, recursos i materials proposats pel museu, la qual cosa demostra que les propostes didàctiques dels museus estan molt treballades

i adaptades al perfil i característiques de l'alumnat que visita els museus. És innegable que, perquè una activitat tingui un resultat favorable, és de vital importància tenir presents els recursos i materials que s'utilitzen. Disposar d'un ampli ventall de recursos i materials didàctics variats i adequats a cadascun dels nivells o etapes evolutives a què va adreçada l'activitat i, juntament, a unes infraestructures idònies, l'enriquirà, i en beneficiarà el sentit i l'assoliment dels objectius. Per tant, un altre aspecte molt rellevant que cal tenir en compte en la satisfacció i l'èxit de les activitats d'un museu són les infraestructures que s'usen per dur a terme l'activitat, i els recursos que donen suport a la seva execució.



Figura 3. Activitat multisensorial de l'Observatori Blau a la Llotja del Peix del Serrallo. Escola Jaume Miret de Soses (Segrià). Any 2018. Fotografia: Arxiu Museu del Port de Tarragona

El currículum escolar és el document que engloba els fonaments i els coneixements mínims que ha d'adquirir l'alumnat en l'etapa educativa corresponent, i la meitat del personal docent enquestat considera que els objectius i els continguts de l'activitat no concorden amb el currículum. Per tant, podem interpretar que la majoria dels museus tenen constància de l'existència d'aquest document, però pocs reconeixen haver-lo utilitzat. Així, en la majoria de casos, els serveis educatius, encara que tinguin certa idea sobre els objectius curriculars, redacten objectius didàctics sense enllaçar-los amb el currículum.

Queda palesa la importància, en el desenvolupament de l'activitat, de la implicació de tots els participants, no només de l'alumnat, sinó també dels docents i dels educadors. La implicació del mestre ha d'anar més enllà de l'espai del museu. La preparació prèvia de la visita i de l'activitat a l'aula no només afavoreix l'aprenentatge, sinó també la participació més dinàmica, activa i dialogant de l'alumnat envers el discurs de l'educador del museu. Un dels grans problemes als quals s'enfronta el professorat és que no ha estat format per treballar en educació patrimonial. En general, es creu que els museus no s'acaben de decidir per apostar per una proposta formativa per als docents, escudant-se, segurament, en la baixa resposta participativa que tradicionalment ha rebut des del món educatiu. Per tant, la falta de propostes dels museus i la decepció expressada en la baixa participació dels docents envers les iniciatives d'alguns museus confirmen que encara no s'ha trobat la forma correcta d'atraure l'atenció del professorat amb una oferta formativa que els resulti prou atractiva.

5. Conclusions

Un cop finalitzada la recerca, es pot afirmar que s'han assolit tots els objectius i s'ha confirmat el supòsit de partida, ja que s'ha vist amb claredat que el professorat d'educació infantil i primària no està prou format per treure profit de l'oferta educativa dels museus ni del potencial educatiu del museu com a recurs didàctic per afavorir l'aprenentatge de l'alumnat, i que això és un fet bastant generalitzat en la mostra estudiada, per això afirmem que és fonamental que els plans d'estudi universitaris, tant d'Educació Infantil com de Primària, introdueixin els continguts de referència així com els aspectes referits als seus processos d'ensenyament i aprenentatge, ja que si, com a mestres, pretenem dur a terme experiències i activitats en la formació de l'alumnat, prèviament, hi hauran de passar els futurs mestres, no des del punt de vista de l'infant, sinó de la seva pròpia vivència, experiència que posteriorment és traslladable a l'aula.

Així mateix, caldria que la Xarxa de Museus de les Comarques de Tarragona es plantegés realitzar una sessió/curs de formació sobre com utilitzar el currículum escolar i la didàctica del patrimoni adreçada als serveis educatius dels museus. És a dir, apostar per l'oferta formativa

adreçada al món educatiu des dels museus. En relació amb la formació dels mestres, seria interessant treballar aquesta qüestió des de la Xarxa de Museus, en diàleg amb la URV. Una fórmula podria ser proposar crèdits de lliure elecció per als estudiants de Magisteri basats en la descoberta dels museus tarragonins i el seu potencial educatiu. Altres propostes podrien ser els cursos de formació de mestres organitzats pel Departament d'Ensenyament.

Sobre les relacions que s'estableixen entre els museus i els centres educatius s'ha pogut corroborar que el disseny, per part del museu, d'activitats que apliquen els paràmetres educatius i pedagògics marcats pel currículum escolar permeten emprar un llenguatge més afí a les programacions didàctiques que elaboren els docents i, conseqüentment, afavoreixen la connexió entre el treball a l'aula i la visita al museu.

En algunes ocasions, les activitats no especifiquen un treball previ ni condueixen cap a una proposta de treball posterior associada i col·laborativa. D'altra banda, tampoc es preveu la participació del mestre més enllà del simple suport a l'organització de l'activitat.

Per tant, la solució seria incrementar la transversalitat de les activitats a través de l'observació de les àrees de coneixement del currículum i redirigir-les cap a l'aplicació de les competències perquè donin eines per a l'aprenentatge de l'alumnat, més enllà dels continguts. També seria interessant intensificar la interacció amb el docent, més enllà de la mera reserva, amb la finalitat de conèixer millor el grup classe, quins són els seus coneixements previs i, si escau, oferir assessorament sobre quins haurien de ser els materials i els recursos que permetin treballar-los. Aquest material didàctic hauria d'estar dissenyat per treballar el context necessari previ i posterior a la visita perquè l'alumnat pogués treballar les conclusions de la visita a l'aula.

A l'últim, el personal docent, per àmplia majoria, ha constatat que el museu és un autèntic espai i recurs d'aprenentatge i d'experiència cultural en què el patrimoni es converteix en una eina d'educació, de comunicació i de socialització al servei de la comunitat escolar on s'afavoreixen l'intercanvi d'experiències educatives i la creació de sinergies. Aquesta apreciació assenyala el canvi progressiu de la concepció del museu com a

contenidor o dipòsit de béns patrimonials, cap a un ideari de museu com a actiu pedagògic i focus difusor del coneixement.

Si fem referència particularment a la funció educativa dels museus, el que més han destacat els docents ha estat la capacitat de crear experiències vivencials que defugen de la quotidianitat de l'ensenyament a l'aula, a més de ser un recurs que dona accés a informació que no surt als llibres de text i que és proporcionada d'una manera més atractiva.

Comptat i debatut, la recerca evidencia, d'una banda, que l'interès i motivació de l'alumnat pels museus depèn estretament de l'oferta educativa del museu però, també, de la formació del professorat en formació patrimonial. D'altra banda, es posa de manifest la funció del museu com a eina d'aprenentatge i com a recurs didàctic que el professorat hauria d'incloure en el disseny dels continguts curriculars. Així doncs, s'ha d'intentar fer una passa endavant per tal de rompre l'aïllament entre l'escola i el museu i assolir una participació real de professorat i alumnat en la preparació de les programacions didàctiques, activitats i exposicions. És a dir, que el museu sigui entès com una comunitat d'aprenentatge més que com una entitat. Escola i museu han d'intentar unir esforços per poder treballar conjuntament i poder integrar els interessos recíprocs del públic escolar i del museu, una institució que, com s'ha dit abans, adquireix, conserva, estudia, exposa i transmet el patrimoni material i immaterial de la humanitat i del seu medi ambient amb finalitats d'estudi, educació i delectació.

Referències bibliogràfiques

Asensio, M., i Pol, E. (2003). «Aprender en el museo». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62-77.

Calaf, R., i Fontal, O. (2007). *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Ediciones Trea.

Carbó, G.; Baqué, C. i Francesch, M. (2017). *Diagnosi dels serveis educatius dels museus de la Xarxa de Museus de les Comarques de Girona*. Documenta Universitaria.

Huerta, R., i de la Calle, R. (2007). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. PUV.

Huerta, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. PUV.

ICOM (2013). *Código de deontología del ICOM para los museos*.

Sabaté, M., i Gort, R. (2012). *Museo y comunidad. Un museo para todos los públicos*. Ediciones Trea.

Servei d'Ocupació Curricular. (2009). *Currículum d'educació primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.

Documents en línia

CATALUNYA. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 6900 (26 juny 2015). <https://www.parlament.cat/document/intrade/148419>

PROPOSTA D'UN MODEL D'AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES SOCIALS DELS ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DES DE L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

Elena Vila Álvarez
Mestra de la Generalitat Catalunya · evila246@xtec.cat
https://orcid.org/0000-0001-5627-9184
Enric M. Sebastiani
Secretari acadèmic · enriquemariaso@blanquerna.edu
https://orcid.org/0000-0002-0327-1426
Montserrat Alguacil de Nicolás
Coordinadora del Màster Universitari en Psicopedagogia
montserratan@blanquerna.edu
https://orcid.org/0000-0001-7766-3839

Resum

Aquest article proposa un model d'avaluació de les competències socials des de l'àrea d'Educació Física. Per a la seva elaboració s'utilitza un disseny observacional nomotètic (diversos participants que executen una mateixa tasca), de seguiment (diferents patrons de conductes observades durant mesos) i multidimensional (diverses dimensions que es corresponen amb els criteris de l'instrument d'observació), amb la creació d'una eina *ad hoc* validada per experts. D'aquest disseny se'n deriven una sèrie de decisions sobre els participants, els instruments d'observació, de registre i el procediment d'anàlisi. S'utilitza l'anàlisi seqüencial de retards, prospectius i retrospectius, per obtenir les taules seqüencials que generen les discussions i l'anàlisi de resultats. L'anàlisi seqüencial posa en relació conductes obtingudes diacrònicament i busca patrons de repetició en el temps. D'altra banda, l'anàlisi seqüencial de retards es complementa amb la utilització de la tècnica de coordenades polars que permet obtenir un mapa complet de les interrelacions entre les diferents categories de les diverses dimensions.

La característica més destacada de la recerca és la utilització del programa HOISAN 1.6.3 (Hernández-Mendo *et alii*, 2012), que permet, per primer cop, calcular de manera informatitzada l'anàlisi de coordenades polars.

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 111-136 | DOI: 10.17345/comeduc34111-136
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

A partir de l'eina *ad hoc* i dels resultats obtinguts s'elabora la proposta de model d'avaluació de les competències socials de l'àrea d'Educació Física.

Paraules clau: competències socials; avaluació; Educació Física; disseny observacional; anàlisi seqüencial de retards; coordenades polars.

Proposal for an assessment model regarding the social competencies of primary school students in the ambit of Physical Education

Abstract

This study proposes a model for assessing social skills from the perspective of Physical Education. The study observed several participants executing the same task, monitored different patterns of behaviour over a period of months and included several dimensions corresponding to the observation instrument's criteria . This led to the creation of an ad hoc tool validated by a group of experts. The design led to a number of decisions regarding the participants, the observational and recording tools, and the analysis procedure. Sequential analysis was used for prospective and retrospective delays in order to obtain sequential tables for the discussion and analysis of the results. The sequential analysis connects diachronically obtained behaviour patterns and also looks for repetitive patterns over time. Sequential analysis of delays is complemented by the use of polar coordinates to obtain a complete map of relationships between the different categories of the various dimensions.

The most outstanding feature of the research is the use of the HOISAN 1.6.3 program (Hernández-Mendo et al., 2012), which for the first time enables the computerized analysis of the polar coordinates.

The ad hoc tool and the results obtained form the basis of the proposal for assessing social skills in the area of Physical Education.

Keywords: social skills; assessment; Physical Education; observational approach; sequential analysis of delays; polar coordinates.

Rebut: 14/07/2021 | Acceptat: 18/10/2021

1. Marc teòric

1.1 Aproximació del terme *competència social*

La competència social implica la dimensió contextual, la necessitat d'adequació i adaptació dels comportaments al context social. Els educadors tenen l'objectiu de formar persones perquè tinguin relacions enriquidores i no només que siguin hàbils manipulant els altres o aprofitant-se'n. La persona competent socialment ha de ser autònoma, és a dir, capaç de prendre decisions, de manera responsable, conscient i reflexiva, tal com estableix el currículum competencial vigent (Decret 119/2015). S'entén, conceptualment per *competència social*, la capacitat que ha de demostrar l'alumnat per resoldre situacions que se li van plantejant al llarg de la seva activitat acadèmica quotidiana adaptant-se al seu entorn.

Els judicis sobre la competència social poden variar segons les tasques i poden ser diferents en uns contextos culturals i en altres, perquè cadascú té les seves normes i valors (Paula, 1998). Es torna a insistir en la importància de l'entorn.

Es considera oportú que la competència social sigui guiada pels principis cívics i morals. Es pot estimular la convivència en els diferents contextos socials i buscar interdependència entre les persones mitjançant llaços de millora i creixement (Naval i Laspalas, 2000; Naval i Urpi, 2001).

D'altra banda, es considera simplista entendre la competència social en termes d'habilitats o resultats socials específics, que poden variar segons la cultura, tal com s'ha dit anteriorment. S'ha de proporcionar una visió més completa de les relacions interpersonals que integri pensament, sentiment i conducta (López, Iriarte i González, 2004).

Es considera el terme *competència social* com un conjunt de patrons, adquirits al llarg de l'educació a partir dels diversos agents de l'entorn immediat (família, amistats, educació, lleure, feina...), que s'adeqüen a l'entorn i a les relacions interpersonals d'un context al qual han de donar resposta. I no es pot oblidar que hi ha una ètica moral que guia (o hauria de guiar) les persones. Es pot dir que la competència social engloba *dimensions cognitives i afectives positives* que es tradueixen en conductes valorades per la comunitat.

Les habilitats socials són les emocions, cognicions i conductes necessàries per interactuar, relacionar-se i conviure amb els iguals i adults de manera efectiva i mútuament satisfactòria (Monjas, 2008). Tot això constitueix, segons Goleman (2006), la intel·ligència social formada per la consciència social, que permet percebre les emocions dels altres, i l'aptitud social, que ens possibilita relacionar-nos-hi efectivament.

Losada (2018) inclou les habilitats socials en el concepte de *competència social* de la mateixa manera que hi inclou els processos cognitius i afectius. Tanmateix, hi inclou la dimensió contextual i avaluativa. La dimensió contextual, per la importància de les característiques de la situació i del context. La dimensió avaluativa, tant pels efectes educatius que tenen els judicis fets per a les altres persones, com pels que provenen de l'autoavaluació.

En resum, es pot coincidir amb Katz i McClellan (1997) en el fet que una persona competent socialment és qui pot utilitzar recursos personals i contextuals per aconseguir una bona satisfacció i contribuir activament als grups, comunitats i societat a què pertany. Seguint la línia de Trianes (1999), es pot definir la competència social com un conjunt de processos cognitius, socioafectius i emocionals que sustenten comportaments que són avaluats com a hàbils o adequats per agents socials, tenint presents les demandes i restriccions dels diferents contextos.

1.1.1 Importància de la competència social en el currículum de primària

Un dels referents significatius en l'àmbit escolar és el Decret 142/2007, juntament amb el Decret 119/2015, que estableix l'ordenació dels ensenyaments a l'educació primària i justifica la importància d'un currículum de caire competencial. Anteriorment se n'ha esmentat breument el terme partint d'aquesta font legislativa, que ara es desglossarà més a fons.

Es tracta d'un decret sobre la competència social, entesa com una de les competències bàsiques que els alumnes han d'assolir en finalitzar l'etapa educativa. En aquesta mateixa línia, la nova llei educativa (LOMLOE, 2020) fixa el marc per desplegar un nou currículum d'acord amb l'adquisició de les competències, afavorint una formació integral en

els àmbits personal, emocional i intel·lectual i social i afectiu. Consta de vuit competències, entre les quals, la competència social.

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com contribuir a millorar aquesta societat.

La competència social integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Així, la competència social pren com a referència un model de persona actiu en la construcció d'una societat democràtica i solidària, compromès a contribuir en la millora d'aquesta societat.

Globalment, la competència social té a veure amb la capacitat d'utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per triar i prendre decisions i exercir activament i de manera responsable els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en contextos distints; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en el lloc dels altres; prendre decisions en els diversos nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com social.

La dimensió ètica de la competència social suposa ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racionalment per crear un sistema de valors propi i comportar-se coherentment amb aquests valors a l'hora d'afrontar una decisió o un conflicte. Això implica que una posició personal no és ètica si no està basada en el respecte envers principis o valors universals com els que recull la Declaració dels drets humans (1948).

També formen part d'aquesta competència les habilitats socials que permeten saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència, resoldre'ls amb actitud constructiva i prendre decisions amb autonomia.

Autors com Gómez-Ortiz, Romera i Ortega (2017) destaquen la importància de la competència social juntament amb la intel·ligència emocional i el domini moral com a essencials per a la convivència i també afavoridores de l'aprenentatge i de la millora del benestar individual.

Fierro-Evans i Carbajal (2019) remarquen la importància del desenvolupament de les competències socials com a element central de la convivència i, per tant, com a factor predictor per la millora de les relacions interpersonals.

En síntesi, es tracta de comprendre la realitat en què es viu, afrontar-ne la convivència i els conflictes emprant un judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i les obligacions.

L'adquisició de competències socials ha de capacitar l'alumnat en la seva realització personal, exercir la ciutadania activa i la incorporació satisfactòria a la vida adulta i al desenvolupament d'un aprenentatge permanent al llarg de la vida (Boluda i Lecumberri, 2012).

1.1.2 Importància de la competència social en Educació Física

Un component notable en Educació Física té a veure amb el que s'anomena *domini socioafectiu* o *actituds*, tant pel que fa a la responsabilitat individual, com a la relació amb els altres i al respecte a l'entorn (Chavarria, 2003).

En aquest sentit, es posa èmfasi en la comunicació i les relacions interpersonals. El grup d'estudi patrocinat per l'associació American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAPHERD), coordinat per Jewet, destacava que una de les seves fites era la relació amb els altres, o sigui de la persona en el món social. Això vol dir la comunicació, que inclou l'expressió, la clarificació d'altres formes de comunicació i la simulació; la interacció grupal, que inclou el treball en equip, la competició i el lideratge, i la implicació cultural, que inclou la participació, l'apreciació del moviment i la comprensió cultural.

Així, doncs, per poder treballar tots aquests continguts es té molt present la competència social perquè està íntimament vinculada a l'acció, el moviment, la comunicació i les relacions personals.

S'entén que hi ha transferència entre la competència social treballada en l'àrea d'Educació Física i en altres àrees amb el desenvolupament personal, la vida social i la inserció laboral, tal com s'ha comentat anteriorment.

L'àrea d'Educació Física contribueix de manera essencial al desenvolupament de la competència social, atès que les característiques d'aquesta àrea, sobretot les relatives a l'entorn en què es desenvolupa i a la dinàmica de les classes, fan que sigui propícia per a l'educació de les habilitats socials, quan la intervenció educativa incideix en aquest aspecte.

L'Educació Física es planteja com una àrea social i vivencial, en què la interacció és implícita, que tindrà un gran potencial pedagògic en el camp de les competències socials (Hernández i Rodríguez, 2011; Lleixà, 2007).

Les activitats físiques i sobretot les que es fan de manera col·lectiva són un mitjà eficaç per facilitar la relació, la integració i el respecte, alhora que contribueixen al desenvolupament de la cooperació i la solidaritat. L'Educació Física ajuda a aprendre a conviure, sobretot pel que fa a l'elaboració i acceptació de regles per al bon funcionament col·lectiu, des del respecte a l'autonomia personal, la participació i la valoració de la diversitat.

Les activitats dirigides a adquirir unes habilitats motrius determinades requereixen la capacitat d'assumir les diferències així com les possibilitats i limitacions d'un mateix i dels altres. El compliment de les normes que regeixen els jocs contribueix a fomentar l'acceptació dels codis de conducta per a la convivència. Les activitats físiques competitives poden ser una font de conflictes, en la resolució dels quals és necessària la negociació, basada en el diàleg (Segura, 1998). En l'àrea d'Educació Física es contribueix a conèixer la riquesa cultural mitjançant la pràctica de diferents jocs i danses en què també és molt present la competència social.

Els estudis sobre el joc d'Ortega (1992, 1999, 2003) accentuen que l'activitat lúdica és una via privilegiada d'accés al coneixement i a la potenci-

alitat interactiva, una font de vivència i d'aprenentatges en l'etapa educativa. Constitueix una activitat molt important per adquirir certs aspectes bàsics per a la vida de les persones, com les conductes d'aferrament i de vinculació afectiva, les habilitats comunicatives i la capacitat de gestionar la llibertat i la presa de decisions, així com de desenvolupar el pensament creatiu. L'activitat lúdica permet a l'infant posar en pràctica les competències necessàries per preparar-se per a la vida en societat.

En aquesta línia Moreno (2012) defensa que l'Educació Física afavoreix la consecució de la competència social perquè ensenya a conviure i a adquirir habilitats socials per facilitar la relació, autonomia, integració, respecte, cooperació i solidaritat.

L'àrea de l'Educació Física desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals mitjançant l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a les activitats concretes (jocs, danses, activitats recreatives, esports, etc.). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per poder transmetre sentiments i emocions que facin més humà el contacte personal.

La competència comunicativa està molt relacionada amb la competència social, ja que els alumnes, per poder ser competents en un entorn social, han de saber expressar i comunicar molt bé allò que defensen o volen aconseguir, tal com s'ha destacat anteriorment.

1.1.3 Avaluació de les competències socials en l'àrea d'Educació Física

En els últims anys han augmentat els estudis dirigits a dissenyar i implementar programes d'intervenció per millorar els comportaments ètics dels esportistes. Aquests estudis i programes tenen les arrels en els principis teòrics que es deriven tant de l'aprenentatge social com del desenvolupament estructural. Els programes que han tingut més impacte s'han centrat en aquests aspectes:

1. El desenvolupament d'habilitats per a la vida (Danish, 1997; Danish i Nellen, 1997; Danish, Nellen i Owens, 1996).
2. La utilització de l'esport per a la pau (Ennis, 1999).

3. L'educació socioemocional (Miller, Bremeier i Shields, 1997; Solomon, 1997).
4. El desenvolupament de la responsabilitat personal i social (Hellison, 1995; Hellison, Martinek i Cutforth, 1996; Martinek i Hellison, 1997).

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya, juntament amb altres organismes d'altres comunitats autònomes, va promoure un estudi per intentar identificar les competències bàsiques en l'àrea d'Educació Física. Les conclusions d'aquest estudi es van presentar en un congrés a Barcelona l'any 2003, i es van explicitar les competències pròpies de l'àrea d'Educació Física:

- El desenvolupament personal és una competència central de l'àrea que s'aconsegueix amb el treball i la cura del propi cos i de la motricitat, al mateix temps que es reflexiona sobre el sentit i els efectes de l'activitat física, assumint actituds i valors adequats a la gestió i la conducta motrius.
- Els continguts de l'àrea pretenen donar resposta a necessitats que condueixin al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. Exercir hàbits saludables de manera regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, i millora l'autoestima i el benestar personal.
- La competència comunicativa s'aconsegueix amb l'experimentació del cos i el moviment com a instruments d'expressió i comunicació; l'expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides mitjançant el cos, el gest i el moviment; i la valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos.
- En aquesta àrea també es desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals a través de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs, esports, activitats a la natura...).

Diversos autors nacionals i internacionals han tret profit del potencial del caràcter interactiu de l'Educació Física per tractar diferents aspectes de la competència social com: els valors i les actituds, les habilitats socials, la cooperació i la responsabilitat.

Avaluar competències és analitzar les demostracions dels estudiants davant d'una activitat plantejada (Sebastiani, 2009). No s'ha d'oblidar que s'eduquen ciutadans perquè siguin capaços de mobilitzar en un futur tots els recursos apresos davant de qualsevol activitat de la vida quotidiana, i s'adaptin així a la societat democràtica on es troben.

Per tant, una de les idees més importants que es poden deduir de l'avaluació per competències és que emprar les mateixes activitats d'aprenentatge (on s'hagin d'aplicar els coneixements treballats) com a activitats d'avaluació és del tot natural i coherent, perquè situen l'estudiant en un requeriment competencial (d'aprenentatge i avaluació) que permetrà observar-lo de forma manifesta, i al mateix temps es pot intervenir en el procés d'ensenyament si l'alumne no n'assoleix els aprenentatges.

L'Educació Física és un marc idoni per treballar la competència social tal com s'ha comentat. Els experts i les expertes proposen que des de l'escola es doni resposta als àmbits socials, personals i interpersonals. S'ha d'anar cap a unes societats més justes i solidàries, i això implica valorar i comprendre la construcció d'ideals i accions del nostre grup social, i participar activament en aquest procés; per tant, educar i avaluar la competència social implica desenvolupar la dimensió social.

2. Metodologia

L'objectiu principal de la recerca consisteix a crear un instrument *ad hoc* que permeti avaluar les competències socials dels alumnes d'educació primària des de l'àrea d'Educació Física.

La metodologia observacional constitueix una de les opcions d'estudi científic del comportament humà que reuneix característiques especials. La lògica del procés en la metodologia observacional permet fer una seqüència de les perspectives, iniciant la investigació amb una predominança de la qualitativa, per després sotmetre's a un determinat tipus de registre, mitjançant el suport del format de camp, i a una codificació — preferentment informatitzada— generadora d'una matriu de dades intercanviables formalment, per finalitzar invertint-ne el criteri i continuar amb una predominança de la perspectiva quantitativa.

Es considera la metodologia observacional com un procediment encaminat a articular una percepció deliberada de la realitat manifesta amb una interpretació adequada, que en capta el significat de manera que, mitjançant un registre objectiu, sistemàtic i específic de la conducta generada de manera espontània al context indicat, i sotmès a una codificació i anàlisi adequades, ens proporciona resultats vàlids en un marc específic de coneixements (Anguera, 1990; Anguera *et alii*, 2018) En aquesta metodologia es disposa d'un marge d'actuació entre màxims i mínims, i cal treure partit de totes les possibilitats que ofereixen, per poder rendibilitzar els recursos disponibles. S'ha de treballar amb molt de rigor i autodisciplina per afavorir el procés d'avançament del coneixement. No s'ha d'oblidar que la màxima de la metodologia observacional és l'especial combinació de flexibilitat i rigor, com si es tractés de les dues cares de la mateixa moneda.

Són nombrosos els estudis que han pogut comprovar l'eficàcia científica de la metodologia observacional (Arias i Anguera, 2004, 2005; Jonsson, Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada, Hernández-Mendo, Ardá, Camerino i Castellano, 2006). En definitiva, cal subratllar que la metodologia observacional, gràcies a aquestes peculiaritats, constitueix un marc metodològic que permet una eficàcia òptima.

S'entén el disseny observacional com la pauta que facilita la presa de decisions que s'han de portar a terme al llarg de l'estudi empíric observacional, sempre subordinat a la delimitació dels objectius. Aquesta delimitació és rellevant per a la recollida de dades.

Aquesta metodologia disposa del rigor i la flexibilitat necessaris per poder estudiar les conductes que es presenten de manera natural en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Sobre la base de Heinemann (2003), es pot dir que l'observació duta a terme ha estat oberta i no participant.

Per afavorir l'observació, el docent ha de propiciar situacions adequades, precisar allò que vol observar i elaborar una guia d'observació d'acord amb el que vol avaluar. Això vol dir que el mestre ha d'elaborar activitats d'aprenentatge en les quals s'observin aquestes conductes.

En aquest sentit, es parteix de la consideració que el joc és un marc idoni en què es donen aquestes conductes relacionades amb les compe-

tències socials, perquè és un espai propici en el qual afloren les *relacions interpersonals* de manera espontània gràcies a la metodologia mateixa de l'àrea d'Educació Física. El Decret 119/2015, el referent educatiu que estableix l'ordenació curricular dels ensenyaments mínims obligatoris de l'educació primària, esmenta, en desglossar els objectius de l'àrea i els criteris d'avaluació corresponents, la importància que hi tenen aspectes com el foment dels valors en el joc, l'esforç i les relacions amb el grup i l'actuació d'acord amb aquests valors. Així mateix, dona importància al fet que els alumnes siguin capaços d'expressar els seus propis sentiments i emocions.

Tenbrik (2006) assenyala que no hi ha millor font d'informació sobre les tasques d'aprenentatge que les mateixes activitats d'aprenentatge, tal com hem anat esmentant. La tasca diària que fan els alumnes en el seu procés d'aprenentatge pot donar informació de com estan aprenent.

El disseny observacional en el cas d'aquest article correspon al quadrant IV i específicament N/S/M, segons Anguera *et alii* (2011). Aquestes sigles fan referència als conceptes següents: *nomotètic* (diversos participants que executen una mateixa tasca), *de seguiment* (diferents patrons de conductes observades durant mesos) i *multidimensional* (diverses dimensions que es corresponen amb els criteris de l'instrument d'observació). D'aquest disseny se'n deriven una sèrie de decisions sobre els participants, els instruments d'observació i de registre, i el procediment d'anàlisi.

2.1 Participants

Els participants són no probabilístics, ja que se seleccionen els que donen més informació, amb el màxim de qualitat (Alaminos i Castejón, 2006, p. 45). Es tracta d'un mostreig intencional i de conveniència, en relació amb les persones escollides. Els participants triats són una classe de sisè de primària de 20 alumnes. Aquesta classe, per criteri de l'escola, està formada per alumnes que durant el curs anterior pertanyien a dos grups diferents. Aquest fet pot haver generat nous patrons i relacions de conducta entre els alumnes. D'entre aquests 20 alumnes s'observen, durant les classes d'Educació Física, quatre infants de perfil similar, dos alum-

nes de sexe masculí i dos de femení triats a l'atzar. Tenint present l'interès que generen avui dia els estudis de casos múltiples (Stake, 2006), en aquesta investigació s'intentarà conèixer si entre els participants es dona la realitat d'aquest tipus d'estudis.

El centre on s'implementa la recerca és una escola de titularitat pública situada al Prat de Llobregat. L'entorn sociocultural és mitjà-baix.

2.2 Instruments:

2.2.1 Instruments de registre audiovisuals de la sessió

Per a aquest estudi es va considerar oportuna la utilització d'una càmera de vídeo GoPro, una càmera mòbil amb la qual el mestre anava gravant les sessions. Prèviament s'havia demanat el permís corresponent a l'escola mitjançant una entrevista amb el director del centre en la qual se li sol·licitava el consentiment per poder enregistrar les classes d'Educació Física; aquesta sol·licitud es feia amb el lliurament d'una carta. També es van informar les famílies mitjançant una altra carta en què es feia constar que les classes serien enregistrades i se'n demanava el consentiment corresponent.

El mestre d'Educació Física enregistrava les sessions de les seves pròpies classes amb una càmera GoPro; com que els alumnes coneixien la situació i hi estaven acostumats, ho percebien com una cosa natural i quotidiana. A més, l'ús adequat del consentiment informat va permetre la incorporació dels instruments en el transcurs de les sessions d'Educació Física de manera quotidiana i gens estranya per als alumnes.

2.2.2 Instrument d'observació: combinació de format de camp i sistema de categories

En aquesta recerca l'instrument de registre informàtic que s'ha considerat més oportú és el HOISAN 1.6 (Hernández Mendo *et alii,* 2012).

Aquest instrument d'observació permet millorar les prestacions dels instruments clàssics de sistemes de categories i de format de camp, i en compensa els punts febles. Per això, combina sistemes de categories i de format de camp. Des d'aquesta perspectiva, es té present que amb

freqüència és recomanable niar un o més sistemes de categories en un o més criteris dels formats de camp, respectivament, de manera que la relació de conductes/situacions que corresponen a aquest(s) criteri(s) són les categories que conformen el sistema, i per tant són exhaustives i mútuament excloents des d'un punt de vista intracriteri del format de camp. Amb això s'aconsegueix mantenir la màxima flexibilitat dels formats de camp i, sempre que la recerca i/o la situació ho recomanin, s'incorporaran unes categories rígides —i evidentment exhaustives i mútuament excloents— a fi i efecte d'aplicar el criteri corresponent.

L'eina d'observació de les interaccions socials en ambients naturals (HOISAN) permet la codificació, el registre, la descripció i la manipulació de gravacions o del visionament des d'una o diverses càmeres en temps real (o diferents fitxers de vídeo, fins a un total de vint). Permet treballar amb tot tipus de dades: seqüències de successos, d'estats, de successos amb temps, d'intervals, i esdeveniments multimodals. La mètrica del registre observacional utilitza paràmetres primaris i mesures secundàries. Té la finalitat d'analitzar la producció verbal, així com calcular diferents tipus d'acords i índexs de correlació.

2.2.3 Eina ad hoc

Per poder avaluar les competències socials en l'àrea d'Educació Física es decideix construir una eina *ad hoc* que permeti observar de manera fiable, vàlida i generalitzable; d'aquesta manera es podrà adaptar totalment a la conducta i al context que ens interessa (Bakeman i Gottman, 1989).

La construcció de l'eina *ad hoc* o l'instrument no estàndard suposa justificar primerament l'establiment d'un *rang jeràrquic d'unitats de conducta*. Per materialitzar aquest establiment s'han d'adoptar uns criteris base sobre la *segmentació de la conducta*, la qual depèn alhora de la natura dels paràmetres del comportament de la persona i dels objectius específics de la recerca (Scherer i Ekman, 1982), amb la qual cosa s'establirà el caràcter predominant molar, molecular o mixt (Meazzini i Ricci, 1986) del sistema taxonòmic.

En ser de caràcter multidimensional, aquesta eina *ah hoc* es regeix per les dimensions següents:

- Dimensions fixes: curs (sisè de primària) i sexe (masculí i femení).
- Dimensions canviants: habilitats socials (HS), dimensió social i ciutadana (SC), pensament social (PS) i espai forma (EF).

Cadascuna de les dimensions dona lloc a subdimensions, a partir de les quals s'ha desplegat un llistat de categories que compleixen les condicions d'exhaustivitat i de mútua exclusivitat. Cal destacar que s'ha partit del marc teòric per poder crear l'eina *ad hoc* i seleccionar quines competències es volen observar.

Tots els criteris o eixos que es proposen, segons l'objectiu que es persegueix (en aquest cas *crear una eina per poder observar competències socials*), es corresponen amb els nivells de resposta que es volen observar.

Es considera oportú definir les dimensions i les subdimensions establertes perquè sigui més clara la conducta que s'ha observat. A continuació s'exemplifiquen els conceptes a través d'accions motrius.

S'han assignat codis a les diverses subdimensions. Aquest codis són les unitats d'informació procedents de la parcel·la de realitat estudiada (subdimensions). Entre els codis hi ha una relació d'ocurrència o simultaneïtat, mentre que entre les configuracions successives hi ha una relació de diacronia o seqüencialitat. La taula següent mostra l'instrument *ad hoc* creat.

En resum, el contingut de la matriu de codis que es genera mostrarà l'enorme complexitat d'informació corresponent a les competències socials i constituirà el punt d'inflexió entre les perspectives qualitativa i quantitativa.

Taula 1: Construcció pròpia eina *ad hoc*

Dimensions	*Subdimensions*	*Codi*	*Categories*
Dimensió habilitats socials	Autoconeixement	HSAS	Fa les activitats físiques decididament i sense dubtar.
		HSAF	Tolera el fracàs en fer qualsevol activitat física.
	Comunicació eficaç	HSCELL	Manté l'atenció en les explicacions de les activitats físiques.
		HSCEV	Es comunica verbalment.
		HSCEG	Gesticula sense vulgaritats.
		HSCED	Manté una distància interpersonal adequada.
	Presa de decisions	HSPDI	Mostra impulsivitat en actuar en les activitats físiques.
		HSPDA	Mostra assertivitat en actuar en les activitats físiques.
		HSPDP	Es mostra passiu en actuar en les activitats físiques.
	Treball en equip	HSTECC	Coopera en les activitats físiques.
	Resolució de conflictes	HSRSP	Proposa solucions als problemes que puguin sorgir.
		HSRSN	No proposa solucions als problemes que puguin sorgir.
Dimensió social i ciutadana	Participació activa	SCPAA	Durant l'activitat es mostra actiu i participant de la manera que se li sol·licita.
		SCPANA	Durant l'activitat no es mostra actiu ni participant de la manera que se li sol·licita.
	Relacio-nar-se i conviure	SCRCJ	Compleix les normes en els jocs.
		SCRCNJ	No compleix les normes en els jocs.
Dimensió pensament social	Assertivitat	PSA	La seva postura facilita la interacció.
	Respecte	PSRI	En les activitats físiques es mostra amable: no molesta, felicita, anima...
Dimensió espai temps	Orientació espacial	ETOE	Sap situar-se en l'espai i anar en la direcció adequada.

3. Resultats

L'instrument *ad hoc* que s'ha creat per avaluar les competències socials en l'àrea d'Educació Física a l'educació primària determina la concordança o consistència intraobservadora. Donada la naturalesa de les dades, s'ha seleccionat un índex de concordança basat en la freqüència: el coeficient alfa de Krippendorf (1980) en la seva forma canònica utilitzant el programa informàtic HOISAN 1.6.3.1 (Hernández-Mendo *et alii*, 2012), que s'introdueix com a novetat i permet obtenir uns resultats satisfactoris i tolerables.

La investigació s'ha portat a terme amb quatre participants de perfil similar, dos de sexe masculí i dos de femení. S'ha construït una eina *ad hoc* que permet observar les competències socials de manera fiable, vàlida i generalitzable; d'aquesta manera es pot adaptar totalment a la conducta i al context que interessa (Bakeman i Gottman, 1989). A més a més, el procediment de la recerca mitjançant el programari d'observació HOISAN 1-6 (Hernández-Mendo *et alii*, 2012) ha permès salvar dificultats com la manca d'un programa informàtic que integrés l'anàlisi de retards i de coordenades polars, els càlculs matemàtics i la seva representació vectorial conjuntament (Perea i col., 2012).

Mitjançant l'anàlisi seqüencial es pretén posar de manifest les relacions seqüencials entre conductes, identificant les probabilitats d'ocurrència d'algunes conductes segons l'ocurrència prèvia d'altres (Hernández-Mendo i Anguera, 2000). S'ha analitzat la relació existent entre conductes criteris i condicionals en els diferents participants, tal com s'ha esmentat al llarg de la tesi. De les diferents relacions s'han obtingut com a conductes significatives destacades les següents: HSAF (autoconeixement), HSCED (manteniment de distància), HSCEV (comunicar-se verbalment), HSPDA (presa decisions), HSRSP (resolució). Posteriorment, s'ha fet l'anàlisi de coordenades polars. S'ha utilitzat una tècnica de reducció de dades basada en el Zsum de Cochran (1954), implementada per Sackett (1980) i optimitzada amb la tècnica genuïna per Anguera (1997). Té com a objectiu vectoritzar el comportament i establir les relacions entre una conducta focal i les altres categories del sistema. Són nombrosos els estudis observacionals en ciències de l'esport en què s'utilitza aquesta

tècnica (Robles, Castellano i Perea, 2014; Robles i Castellano, 2012; Lago i Anguera, 2002; Castellano i Hernández-Mendo, 2002; entre d'altres).

Aprofundint en l'anàlisi i en la interpretació dels resultats, s'observa que les vinculacions de mútua excitació (quadrant 1) en tots quatre participants es donen en la conducta focal SCRCJ (relacionar-se i conviure) i en les conductes condicionals HSCEV (comunicar-se verbalment) i HSCED (mantenir distància adequada). Per tant, es troba que hi ha una vinculació més significativa en les normes de joc en què es comuniquen verbalment i deixen la distància adequada. Aquest resultat pot posar de manifest el fet de valorar que l'Educació Física, amb el seu reconegut potencial educatiu mitjançant els jocs, constitueix una eina ideal per desenvolupar tota una gamma d'actituds, valors, hàbits i, concretament, competències socials, que es consideren molt importants per a la nostra societat i per a la formació dels individus (Maza, 2001; Piastro, 2001; Prat, 2001; Gutiérrez, 2003; Sebastiani, 2003; Torralba, 2003; Pérez, 2006; entre d'altres).

Al tercer quadrant s'hi donen relacions mútuament inhibitòries en tots els participants. S'observa com la conducta focal HSAF (autoconeixement) inhibeix, i la condicional HSRSP (resolució conflictes) també inhibeix. Es considera que el fet de saber tolerar el fracàs no implica saber proposar solucions als problemes en el joc ni a la inversa. La mateixa relació apareix en les vinculacions següents: HSCED (comunicació eficaç)-HSRSP (resolució conflictes), en què mantenir la distància amb l'adversari no implica saber proposar solucions als conflictes del joc ni a la inversa; HSCEV (comunicació eficaç)-HSPDA (presa decisions), en què comunicar-se verbalment no implica necessàriament assertivitat ni a la inversa; HSCEV (comunicació eficaç)- HSRSP (resolució conflictes), en què comunicar-se verbalment no implica saber proposar solucions als conflictes en el joc ni a la inversa; HSPDA (presa decisions)-SCRCJ (relacionar-se i conviure), en què ser assertiu no implica necessàriament complir normes del joc i a la inversa; HSRSP (resolució conflictes)-HSCED (comunicació eficaç), en què saber proposar solucions en els possibles problemes sorgits en el joc no significa mantenir una distància correcta en el joc ni a la inversa; HSRSP (resolució de conflictes)-HSCEV (comunicació eficaç), en què saber proposar possibles solucions no significa que comunicar verbalment

per fer-ho ni a la inversa. Això darrer es pot interpretar en el sentit que l'ésser humà pot proposar possibles solucions en el joc i no cal que ho faci verbalment, sinó que hi ha altres vies de comunicació que no són les verbals i que són igual d'importants (Mehrabian, 1972).

Es troben relacions significatives dels diferents patrons dels alumnes en el quadrant IV (la conducta criteri és excitatòria i la conducta *apareo* és inhibitòria). Es troba una coincidència entre tots els alumnes, l'únic que difereix una mica és l'alumne 2. HSCED (comunicació eficaç)-HSRP (resolució conflictes): mantenir una distància adequada en el joc incita a mostrar-se passiu però no a la inversa. HSCED (comunicació eficaç)-SCRCJ (relacionar-se i conviure): mantenir la distància en el joc incita a seguir les normes però no a la inversa. HSCEV (comunicació eficaç)-HSPDA (presa decisions): comunicar-se verbalment incita a mostrar-se assertiu però no a la inversa. Es torna a evidenciar la importància de la comunicació no verbal entre les persones per poder comunicar-se. HSCEV (comunicació eficaç)-HSRSP (resolució conflictes): la comunicació verbal incita a proporcionar possibles solucions en el joc però no a la inversa. Amb l'alumne 2 HSCED (comunicació eficaç)-HSRP (resolució conflictes) i HSCED (comunicació eficaç)-SCRJ (relacionar-se i conviure) no apareixen. En el quadrant II, conducta criteri inhibitòria i conducta *apareo* o condicional excitatòria, es troben coincidències en tots els alumnes en les relacions següents: HSRSP (resolució conflictes)-HSCED (comunicació eficaç): mostrar-se passiu no inhibeix el manteniment d'una distància corporal en el joc sinó que incita a mantenir la distància corporal adequada en el joc. HSRSP (resolució conflictes)-HSCEV (comunicació eficaç): mostrar-se passiu inhibeix la capacitat de comunicar-se verbalment, i en canvi comunicar-se verbalment és excitatòria respecte de mostrar-se passiu.

És oportú valorar si es dona la realitat de cas múltiple entre els participants. Per tant, es pot plantejar si en l'estudi de casos particulars es detecta el patró corresponent a un cas múltiple (Yin, 1994; Stake, 2010). Amb els resultats obtinguts es pot apreciar com hi ha una coincidència de resultats en els diferents participants. Per tant, es pot fer la proposta de cas múltiple, tenint presents les regularitats detectades.

Una línia d'investigació futura podria ser utilitzar aquesta eina d'avaluació en participants d'una altra cultura, per poder observar si seria vàlida en cultures diferents, ja que, com diversos autors (Lafuente, 1998; Argyle, 1975; entre d'altres) han corroborat, les competències socials s'adeqüen a l'entorn; per tant, allò que per a uns és correcte socialment pot no ser-ho per a altres.

Les relacions d'activació i d'inhibició que s'estableixen entre els alumnes, així com la comparació dels resultats obtinguts entre ells, tant des de la prospectiva com des de la retrospectiva, han estat descrites amb la utilització de coordenades polars, una eina útil per comprovar relacions d'interacció social. Com a prospectiva, caldrà continuar aprofundint en aquest tipus d'anàlisi d'interaccions socials.

Futurs estudis metodològics requeriran la incorporació de l'anàlisi dels mecanismes funcionals com els índexs d'efectivitat, de correspondència i de reciprocitat social (Santoyo, 1996), per observar la manera com s'estructura, es manté i canvia la intensitat de les connexions entre conductes al llarg del temps.

4. Conclusions

S'ha construït una eina feta a mida que permet observar de manera fiable, vàlida i generalitzable les competències socials en l'àrea d'Educació Física. El llistat de categories que configura l'instrument compleix les condicions d'exhaustivitat i mútua exclusivitat. S'ha garantit la qualitat de les dades a través d'un índex de concordança: el coeficient alfa de Krippendorf (1980) en la seva forma canònica.

La metodologia observacional ens ha estat útil per avaluar les competències socials dels alumnes d'Educació Primària des de l'àrea d'Educació Física. Aquest mètode d'avaluació podria ser emprat pels mateixos mestres d'Educació Física malgrat que hi ha un cost excessiu en l'ús del programari que el faria inviable en un ús quotidià i continuat.

Un cop més es posa de manifest que les activitats físiques i el joc són una eina indiscutible per treballar i avaluar les competències socials, tan importants en la nostra societat.

Hi ha una relació molt important entre competència social i entorn. Allò que en un lloc o entorn pot significar ser competent socialment, en un altre pot no significar el mateix. Tal com hem esmentat anteriorment, segons Trianes (1999) es pot definir la competència social com un conjunt de processos cognitius, socioafectius i emocionals que sustenten comportaments que són avaluats com a hàbils o adequats per agents socials, tenint presents les demandes i restriccions dels diferents contextos.

No s'ha d'oblidar que les persones estan programades per connectar amb els altres i per a les relacions interpersonals, tal com expressa Goleman (2006). Per poder relacionar-se amb els altres són bàsiques les competències socials.

Detectar si un alumne té competències socials ajudarà a poder dissenyar programes en què es treballin les competències socials per afavorir la millora del seu desenvolupament com a ciutadà d'un món plural, i, d'altra banda, detectar si un alumne té competències socials pot ajudar a prevenir possibles fracassos escolars o saber si pot haver-hi algun trastorn associat. Millorant les competències socials es milloren els intercanvis i la qualitat del treball en equip, i tot això influirà en l'increment dels aprenentatges (Johnson i Johnson, 2004).

En resum, millorar la comprensió i l'avaluació de les competències socials del nostre alumnat ens pot permetre, com a mestres, precisar més eficaçment la nostra intervenció docent.

Referències bibliogràfiques

Alaminos, A., i Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Marfil.

Anguera, M. T. (1990). «Metodología observacional». Dins J. Arnau, M. T. Anguera i J. Gómez (ed.), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Anguera, M. T. (1997). *Metodologia de la observación en Ciencias Humanas*. Cátedra.

Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández, A., i Losada, J. L. (2011). «Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicologia del deporte». *Cuadernos de Psicología del Deporte, 11* (2), 67-76.

Anguera, M.T., Blanco, A., Losada, J. L., i Portell, M. (2018). «Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional». *Anuario de Psicología*. Volumen 48, 9-17.

Arias, E., i Anguera, M. T. (2004). «Detección de patrones de conducta comunicativa en un grupo terapéutico de adolescentes». *Acción Psicológica, 3 (3)*, 199-206.

Arias, E., i Anguera, M. T. (2005).«Análisis de la comunicación en un grupo terapéutico de adolescentes: estudio diacrónico». *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente,* núm. extraordinari 1, 25-36.

Argyle, M. (1975). *Bodily Communication*. Methuen.

Bakeman, R., i Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Morata.

Boluda, G. i Lecumberri, C. (2012). «Concepte, dimensions i justificació de les competències». *Guix, 382*, 13-16.

Castellano, J., i Hernández-Mendo, A. (2002). «Aportaciones del análisis de coordenadas polares en la descripción de las transformaciones de los contextos de interacción defensivos en fútbol». *Cronos, 1*, 42-48.

Catalunya. Decret 142/2007, del 26 de juny. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 29 de juny de 2007, 4915, 21822-21870.

Catalunya. Decret 119/2015, del 23 de juny. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 26 de juny de 2015, 6900, 1-136.

Cochran, W.G. (1954). «Some methods for strengthening the common test». *Biometrics, 10,* 417-451.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2003). *Estudi. Competències bàsiques en les tecnologies de la informació i la comunicació*. Recuperat a <http://www.gencat.net/ense/csda/tic.ht>.

Danish, S. J. (1997). «Going for the goal: A life skills program for adolescent». Dins G. Albee i T. Gullota (ed.), *Primary preventions work, vol. 6: Issues in children's and families' live* (291-312). Thousand Oaks, Sage.

Danish, S. J., i Nellen, V. C. (1997). «New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth». *Quest,* 49, 100-113.

Danish, S. J., Nellen, V., i Owens, S. (1996). «Community-based programs for adolescents: using sport to teach life skills». Dins J. L. Van Raalte i B. W. Brewer (ed.), *Exploring sport and exercise psychology* (205-228). American Psychological Association.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Recuperat a <www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>.

Ennis, C. D. (1999). «Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls». *Sport, Education and Society*, *4*, 31-49.

Fierro-Evans, C., i Carbajal-Padilla, P. (2019). «Convivencia escolar: una revisión del concepto» *Psicoperspectivas, 18(1)*, 1-14.

Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Kairós.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., i Ortega-Ruiz, R. (2017). «La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Paidotribo.

Hellison, D. R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, Human Kinetics.

Hellison, D. R., Martinek, T. J., i Cutforth, N. J. (1996). «Beyond violence prevention in inner city physical activity programs.» *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.

Hernández-Mendo, A., i Anguera, M. T. (2000). «Estructura conductual en deportes sociomotores: Hockey sobre patines». *Lecturas: Educación*

Física y Deportes: Revista Digital. Recuperat a <http://www.efdeportes.com/efd21a/hockey.htm>.

Hernández-Mendo, A., i Planchuelo, L. (2012). «Una herramienta observacional para la evaluación del desarrollo moral en las clases de educación física en primaria». *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 7* (2), 287-306.

Jonsson, G. K., Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L., Hernández-Mendo, A., Ardá, T., Camerino, O., i Castellano, J. (2006). «Hidden patterns of play interaction in soccer using SOFCODER». *Behavior Research Methods, 38 (3)*, 372-381.

Johnson, D.W., i Johnson, R.T. (2004). «Implementing the «Teaching Students to be Peacemakers Program». *Theory Into Practice, 42(2004)*, 68-79. doi:10.1207/ s15430421tip4301_9.

Katz, L.G., i McClellan, D. E. (1997) *Fostering children's social competence: the teacher's role.* National Association for The Education of Young Children.

Krippendorf, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. CA: Sage.

Lafuente, E. (1998). «Comunicación y negociación intercultural». *Revista de Gestión Pública y Privada, 3,* 109-116.

Lago, C., i Anguera, M. T. (2002). «Use of the polar coordinates technique to study interactions between professional soccer players». *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 2 (4)*,21-40.

Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre.

López, N., Iriarte, C., i González, C. (2004). «Aproximación y revisión del concepto competencia social». *Revista española de pedagogía, 227,* 143-156.

Losada, L. (2018). «Reflexión y construcción del conocimiento en torno a las habilidades sociales y la competencia social». *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 2(1)*, 7-22. doi: <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp7-22>.

Martinek, T. J., i Hellison, D. R. (1997). «Fostering resiliency in underserved youth through physical activity». *Quest, 49,* 34-49.

Maza, G. (2001). «Valores del deporte desde el ámbito de la educación social». *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 2*, 63-73.

Meazzini, P., i Ricci, C. (1986). «Molar vs. molecular units of behavior». Dins T. Thompson i M. D. Zeiler (ed.), *Analysis and integration of behavioral units* (19-43). Lawrence Erlbaum Associates.

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.

Miller, S.C., Bredemeier, B. J. L., i Shields, D. L. L. (1997). «Sociomoral education through physical education with at-risk children». *Quest, 49*, 114-129.

Monjas, M.I. (2008). *Como promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales*. (PAHS). Cepe.

Moreno, M. A. (2012). *Competencia social y ciudadana y coeducación*. Gobierno de Navarra.

Naval, C., i Laspalas, J. (ed.) (2000). *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar*. Eunsa.

Naval, C., i Urpi, C. (ed.) (2001). *Una voz diferente en la educación moral*. Eunsa.

Ortega, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social de conocimiento*. Alfar.

Ortega, R. (1999). *Crecer y aprender.* Aprendizaje Visor.

Ortega, R. (2003). «El juego: la experiencia de aprender jugando». Dins J. L. Gallego i E. Fernández (ed). *Enciclopedia de Educación Infantil, I*, 765-787.

Perea, A., Castellano, J., Alday, S., i Hernández-Mendo, A. (2012). *Analysis of behaviour in sports thorught Polar Coordinate Analysis with MATLAB*. *Quality and Quantity, 46 (4)*, 1249-1260.

Pérez Pueyo, A. (2006). «El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una didáctica basada en actitudes». Dins *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *5*, 9-35.

Piastro, J. (2001). *Educar niños responsables.* RBA.

Robles, F. ,i Castellano, J. (2012). «Comparación entre el juego ofensivo de la selección española de fútbol y sus rivales en la Eurocopa 08 y Mundial 10». *Revista Iberoamericana de Psicologia del Ejercicio y el Deporte, 7 (2)*, 307-322.

Robles, F., Castellano, J., i Perea, A.(2014). «Diferencias del juego entre la selección española de fútbol y sus rivales». *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 3* (2), 1-8.

Santoyo, C. (1996). «Behavioral assessment of social interaccions in natural settings». *European Journal of Psychological Assessment*, *12*, 124-131.

Scherer, K. R., i Ekman, P. (1982). *Handbook of methods in nonnverbal communication*. Cambridge University Press.

Sebastiani, E. M. (2003). «Reptes de l'educació física del segle xxi». *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport, 12*, 122-129.

Sebastiani, E. M. (coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de les competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport.* Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, and Recreation*, *68*, 22-25.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

Stake, R. E. (2010). *La investigación con estudio de casos.* Morata.

Tenbrink, T. (2006). *Evaluación: guia práctica para profesores*. Narcea.

Trianes, M. V., De La Morena, M. L., i Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Aljibe.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Sage Publishing.

COOPERAR PEL FUTUR.
L'APLICACIÓ DE TÈCNIQUES D'APRENENTATGE COOPERATIU EN UNA CLASSE DE PRIMER DE BATXILLERAT DE L'ASSIGNATURA D'HISTÒRIA DEL MÓN CONTEMPORANI

Jordi Bertomeu Marín
Professor de secundària de Geografia i Història
jbertom1@xtec.cat

Resum

Adquirir aprenentatges significatius amb metodologies basades en la repetició i en el rol passiu de l'alumnat és difícil. En canvi, comprendre processos històrics contemporanis complexos és més fàcil amb metodologies com les de l'aprenentatge cooperatiu, que es basen en la cooperació, la interdependència i el rol actiu de l'alumnat.

Aquesta investigació correspon a un estudi de cas que s'estructura a partir de la intervenció educativa en una classe de 22 alumnes de primer de batxillerat d'un institut públic de la comarca del Baix Ebre, en la qual, durant deu sessions, s'estudià el procés d'aparició dels totalitarismes dels anys trenta. Durant aquestes sessions de l'assignatura d'Història del Món Contemporani es posaren en pràctica quatre tècniques cooperatives: l'1-2-4, el sac de dubtes, la cooperació estructurada i la redacció d'un blog amb equips de treball cooperatiu. Les dades recollides amb els instruments de recerca demostren que quan es respecten les premisses bàsiques de l'aprenentatge cooperatiu, s'acaben comprenent i interioritzant

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 137-157 | DOI: 10.17345/comeduc34137-157
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

fàcilment una sèrie de continguts històrics que l'alumnat va demostrar que no coneixia abans de treballar cooperativament.

Paraules clau: blog cooperatiu; cooperació estructurada; aprenentatge cooperatiu; el sac de dubtes; tècnica 1-2-4.

Cooperating for the Future. The Application of Cooperative Learning Techniques in the First Year Baccalaureate Subject of Contemporary World History

Abstract

Meaningful learning is difficult when teaching methodologies are based on repetition and passive student participation. In contrast, it is easier to understand complex contemporary historical processes when they are taught using methodologies based on cooperation, interdependence and active student participation.

This research is based on an educational intervention in a class of twenty-two students in the first year of their non-compulsory upper secondary (baccalaureate) education. Over ten sessions, they studied the emergence of totalitarianism in the 1930s as part of the subject entitled History of the Contemporary World. Four cooperative techniques were used: the 1-2-4, the bag of questions, structured cooperation, and cooperative blogging. The research instruments show that when the basic premises of cooperative learning are respected, students easily understand and internalize historical content that they did not know about before they started working cooperatively.

Keywords: Cooperative blog; structured cooperation; cooperative learning; bag of questions; 1-2-4 technique

Rebut: 01/09/2021 | Acceptat: 22/10/2021

1. Introducció

Aquesta investigació correspon a un procés de recerca en forma d'estudi de cas en què s'avalua l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en el camp de l'ensenyament de la història. Més concretament, s'estudia l'impacte de diverses tècniques de treball cooperatiu en la instrucció del procés d'aparició dels totalitarismes dels anys trenta en l'assignatura Història del Món Contemporani de primer de batxillerat.

Aquesta recerca és rellevant perquè analitza l'aplicació de diverses tècniques cooperatives alhora, la qual cosa facilita la comparació entre els punts forts i febles de quatre metodologies cooperatives diferents: l'1-2-4, el sac de dubtes, la cooperació estructurada i la redacció d'un blog per equips de treball cooperatiu.

A més, també és important perquè esdevé un exemple de com introduir de manera progressiva el treball per mitjà de tècniques cooperatives a un grup d'alumnes que abans mai no les havia utilitzat.

L'estudi comença analitzant i sintetitzant diverses investigacions sobre l'aprenentatge cooperatiu i les seves bases. Seguidament es presenta la metodologia definint els objectius, les preguntes d'investigació i les hipòtesis plantejades, i exposant els diferents instruments de recerca. A continuació, s'explica l'organització de la intervenció educativa i els resultats que se n'han obtingut, i finalment es recullen les conclusions.

2. Marc teòric

Cooperar significa treballar conjuntament i recíprocament entre individus per assolir objectius comuns. Per això, en una situació cooperativa, és igual d'important l'obtenció de resultats positius per un mateix com per tota la resta de membres intrínsecs (Johnson, Johnson i Holubec, 1999). En una societat que requereix tanta cooperació com l'actual, les xarxes de col·laboració entre individus esdevenen més necessàries que mai (Carbonell, 2013); per això els centres d'ensenyament han d'educar amb valors de solidaritat, companyonia o de responsabilitat compartida per mitjà d'activitats que involucrin cada alumne a treballar, a fer-se responsable i a comprometre's (Gavaldà, 2016).

Els grans autors de referència sobre l'aprenentatge cooperatiu són els germans Roger i David Johnson, que juntament amb Holubec (1999) l'han definit com una metodologia que es basa en el treball per grups reduïts de persones en què els integrants realitzen tasques conjuntament per maximitzar l'aprenentatge, el qual només s'aconsegueix amb la col·laboració de cadascun dels membres del grup. Les tècniques d'aprenentatge cooperatiu no centren l'atenció en la idea de competitivitat, sinó que la substitueixen per una estructura organitzativa que s'articula amb el treball en equip, la cooperació, en la qual els estudiants representen un rol actiu.

Així doncs, consisteixen en mètodes fonamentats en el constructivisme, atès que parteix de la idea que el coneixement és descobert per part de l'alumnat d'acord amb la reconstrucció de nous coneixements que s'escauen per mitjà de noves experiències d'aprenentatge (Riera, 2011). Per això, es consideren uns tipus de metodologies que possibiliten l'aprenentatge basat en competències i que proporcionen un clima d'aprenentatge dinàmic, lúdic i atractiu, ja que s'atorga a l'alumnat més autonomia i responsabilitat en el seu propi procés per aprendre (León *et alii*, 2011).

La literatura pedagògica sobre l'aprenentatge cooperatiu té en compte l'organització del grup classe en petits equips o grups de treball heterogenis com el pilar fonamental per a la seva aplicació, així com també la bona interacció i la interdependència entre els diferents membres com els aspectes que garantiran l'èxit de la seva posada en pràctica. Tots els integrants dels grups de treball s'han de reconèixer necessaris perquè l'activitat que s'ha de realitzar reeixeixi, ja que això només és possible quan tots els membres dels equips de treball fan les seves respectives aportacions (Carrasquer *et alii*, 2006).

Perquè es doni aquesta casuística, la investigació pedagògica ha determinat els principis bàsics de les metodologies cooperatives perquè ho siguin vertaderament. Els elements bàsics que asseguren la cooperació entre membres d'un grup de treball i que, per tant, defineixen la pràctica de les tècniques de treball cooperatiu, són cinc: la interdependència positiva, que crea rols de dependència entre tots els membres d'un grup i els fa necessaris en el seu conjunt; la interacció cara a cara, necessària en algun moment del procés per consolidar la relació entre els estudi-

ants i fomentar l'adaptació entre ells; la responsabilitat individual, de la qual dependrà l'èxit de realització de la tasca; les habilitats d'intercanvi interpersonal i en grup petit, punts clau per assolir els objectius comuns, i el processament grupal, fent referència a la reflexió dels membres de l'equip per a l'anàlisi del funcionament com a grup (Johnson, Johnson i Holubec, 1999).

A aquests principis dels germans Johnson, que han estat acceptats per part de la comunitat investigadora, alguns autors com Pere Pujolàs hi han fet alguns matisos. Pujolàs (2008) concreta els dos pilars clau de l'aprenentatge cooperatiu: el protagonisme i la participació activa de l'alumnat, i la responsabilitat i l'ajuda mútua. Només si això s'aconsegueix en el marc dels equips de treball s'escaurà un aprenentatge cooperatiu i efectiu.

Es distingeixen tres tipus d'estructures cooperatives un cop s'ha arribat a les condicions òptimes per dur a terme tasques de manera cooperativa: les estructures cooperatives simples, les específiques i les complexes. Les primeres corresponen a les estructures que es duen a terme en diversos moments d'una unitat didàctica per resoldre diferents objectius d'aprenentatge. Les específiques són les que s'utilitzen en la realització d'activitats concretes per estudiar continguts determinats. Finalment, les estructures cooperatives complexes fan referència a les estructures d'aprenentatge que combinen el treball cooperatiu amb la instrucció individualitzada, és a dir, les que es realitzen en activitats d'un gran tema en què cada membre d'un grup s'encarrega d'un aspecte concret (Gavaldà, 2016).

Independentment de les estructures a partir de les quals s'organitzen les activitats cooperatives, si aquestes veritablement ho són, els alumnes s'ajudaran entre ells, aprendran el temari que els ensenya el docent alhora que ajudaran els seus companys d'equip que l'aprenguin simultàniament. D'aquesta manera, les estructures d'activitats cooperatives, a diferència de les estructures d'activitats competitives i individualistes, permeten que els alumnes puguin comptar amb l'ajuda mútua i la col·laboració del grup (Pujolàs, 2012).

3. Marc metodològic

3.1 Metodologia i instruments de recerca

Després de tretze setmanes d'observació a la classe de primer de batxillerat d'un institut públic de les Terres de l'Ebre —concretament de la comarca del Baix Ebre—, vaig poder detectar les dificultats que tenien els alumnes per entendre bé els processos històrics contemporanis i la seva transcendència en l'actualitat. L'alumnat presentava dificultats en el moment d'explicar els continguts històrics tractats a les classes i demostrava que no els havia entès.

La mostra de l'estudi va estar constituïda per vint-i-dos alumnes, tretze dels quals cursaven la modalitat de batxillerat social, mentre que nou procedien de la modalitat de batxillerat humanístic. La metodologia a partir de la qual se'ls impartia l'assignatura Història del Món Contemporani era més aviat tradicional, i l'alumnat repetia alguns conceptes sense haver interioritzat bé alguns continguts i, de vegades, sense esforçar-se a reflexionar sobre les casuístiques històriques.

Abans de fer la meva intervenció, vaig poder constatar com, generalment, en l'assignatura d'Història del Món Contemporani, l'alumnat que cursava l'especialitat social tenia més facilitat a l'hora d'entendre determinats continguts relacionats amb l'economia o el món jurídic, mentre que l'alumnat que cursava l'especialitat humanística presentava més facilitats per comprendre les fonts escrites i per extreure i sintetitzar idees. Per això, vaig veure una oportunitat per establir el principi d'heterogeneïtat a partir del qual podia implementar tècniques de treball cooperatiu per veure si serien útils per ajudar l'alumnat en la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes dels anys trenta.

A partir d'aquí, vaig decidir que l'objectiu general de la meva recerca seria estudiar la influència que pot tenir l'aprenentatge cooperatiu amb relació a la comprensió i l'aprenentatge dels processos històrics.

A més, com a objectius específics, em vaig proposar:

- Avaluar la percepció de la comprensió i l'aprenentatge del procés d'aparició dels totalitarismes mitjançant l'aplicació de l'aprenen-

tatge cooperatiu a primer de batxillerat d'un institut públic les famílies del qual tenen un nivell socioeconòmic mitjà.

- Descriure els avantatges i els inconvenients de l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu en l'estudi de l'aparició dels totalitarismes a la classe d'Història del Món Contemporani de primer de batxillerat.

En funció de la realitat del grup classe i amb el plantejament de la problemàtica i els objectius, que són qualitatius, la metodologia a partir de la qual vaig realitzar aquesta investigació era l'estudi de cas, atès que vaig considerar molt important tenir en compte les especificitats del grup classe i que requeria una reflexió profunda basada en instruments que aportessin informació qualitativa abans que quantitativa.

La principal pregunta d'investigació d'aquest estudi era la següent: com influeix, en la classe de primer de batxillerat B, l'aplicació de tècniques d'aprenentatge cooperatiu en la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta?

Arran d'aquesta pregunta d'investigació, en aquesta recerca s'hi inclouen quatre preguntes d'investigació secundàries:

1. Què comporta en l'alumnat de primer de batxillerat B la posada en pràctica de l'estratègia 1-2-4 pel que fa a la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta?
2. Què comporta en l'alumnat de primer de batxillerat B la posada en pràctica de l'estratègia del sac de dubtes pel que fa a la comprensió del temari referit a la seqüència didàctica emprada?
3. Com afecta en la comprensió dels totalitarismes dels anys trenta en l'alumnat de primer de batxillerat B l'ús de l'estratègia de la cooperació estructurada?
4. Què comporta en l'alumnat de primer de batxillerat B la posada en pràctica de l'estratègia de la redacció d'un blog per mitjà d'equips de treball cooperatiu pel que fa a l'aprenentatge i interiorització de continguts sobre el procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta?

Així doncs, l'estudi inclou dues variables, una d'independent i una de dependent. La variable independent és l'ús de tècniques d'aprenentatge

cooperatiu, mentre que la variable dependent és la comprensió de l'alumnat sobre els processos històrics. Amb aquestes variables com a premisses, vaig considerar oportú utilitzar instruments de recollida de dades que em permetessin extreure informació qualitativa a fi d'establir vincles entre la comprensió i la cooperació. Així doncs, els instruments que vaig utilitzar al llarg de la unitat didàctica foren principalment quatre: un full d'observació, una rúbrica de funcionament de grups cooperatius, els treballs dels alumnes i dos testos KPSI, aquests darrers amb la finalitat d'aportar informació complementària.

D'acord amb la variable independent, en el full d'observació vaig recollir informació sobre el comportament de l'alumnat en les diferents tècniques cooperatives treballades a classe per tal d'estudiar-ne el grau de cooperació. Alhora, la rúbrica de funcionament dels grups és un instrument adaptat de la rúbrica validada de Zariquiey (2017), a partir de la qual vaig registrar el seguiment de les pautes donades per part de cada grup per poder avaluar la relació entre el grau de cooperació i la comprensió.

Més centrats en la variable dependent, els instruments que vaig considerar útils per estudiar el grau de comprensió van ser els treballs dels mateixos alumnes, els quals reflectien la comprensió o no dels continguts treballats al llarg de tota la unitat didàctica.

Com a instrument per aportar informació complementària, vaig utilitzar dos testos KPSI, un d'inicial i un de final, per poder analitzar el grau de comprensió i la relació entre l'aprenentatge i les tècniques cooperatives, i comparar els coneixements previs de l'alumnat i el que havien après en finalitzar la unitat didàctica.

Així doncs, referent als instruments qualitatius d'observació, vaig registrar al full d'observació el seguiment de les tècniques cooperatives de les set sessions en les quals es van posar en pràctica, i vaig fer constar en la rúbrica de seguiment dels grups la informació corresponent a les dues darreres sessions.

Finalment, el mètode a partir del qual vaig realitzar l'anàlisi fou el mètode deductiu, ja que, a partir de les hipòtesis, vaig preparar la majoria de codis que vaig utilitzar. Val a dir, però, que a mesura que anava codificant

anava introduint més codis que vaig considerar oportuns per matisar les informacions que aportaven les dades recollides.

3.2 Intervenció educativa

La investigació es va dur a terme a partir d'una unitat didàctica de deu sessions de seixanta minuts cadascuna en l'assignatura d'Història del Món Contemporani, que tenia com a continguts curriculars els que fan referència al període d'entreguerres i l'ascens dels totalitarismes.

Com que l'alumnat no havia treballat mai amb aquestes tècniques, la seqüència didàctica s'organitzà amb la implementació progressiva del treball amb principis cooperatius. Primer es va iniciar amb el treball per parelles a través de la tècnica de la cooperació estructurada, intercalant-lo amb el treball amb grups cooperatius mitjançant les tècniques 1-2-4 i el sac de dubtes. Es va acabar la unitat treballant amb equips cooperatius per elaborar productes finals mitjançant la unió de les parelles de treball prèvies.

En les primeres sessions, vaig introduir l'alumnat en què significava l'aprenentatge cooperatiu i el treball cooperatiu, i vaig ajudar-lo a formar les parelles i els equips de treball cooperatiu a partir dels quals es van aplicar les diferents tècniques seleccionades d'acord amb els principis d'heterogeneïtat amb què es basa l'aprenentatge cooperatiu. Així, van ser un total d'onze les parelles que es van constituir per treballar amb la tècnica de la cooperació estructurada, totes amb un estudiant de la modalitat humanística i un estudiant de la modalitat social, amb l'excepció d'una parella en què els dos alumnes cursaven el batxillerat social. Els equips de treball també es van constituir per poder dur a terme a l'aula les estratègies 1-2-4 i el sac de dubtes, així com el producte final. Es van formar un total de cinc grups de quatre membres cadascun per la unió de dues de les parelles ja formades, amb l'excepció d'un grup, en el qual es van agrupar tres de les parelles formades.

En la cinquena i setena sessió es va dur a terme l'estratègia de la cooperació estructurada, a partir de la qual l'alumnat va llegir tres textos (un referent al feixisme italià, un al nazisme i un a l'estalinisme) i va elaborar

tres esquemes amb les idees principals i secundàries dels textos, que havien de ser utilitzats posteriorment per al producte final.

El producte final consistia en la realització d'un blog dedicat al període d'entreguerres, en el qual l'alumnat havia de redactar, per equips cooperatius, una part del temari: introducció i causes de l'aparició dels totalitarismes, feixisme italià, nazisme, estalinisme i conclusió i conseqüències de l'aparició dels totalitarismes. La redacció havia d'anar acompanyada d'un esquema amb les idees clau de cada subapartat del tema i s'havia de fer per mitjà de la posada en comú de totes les tasques fetes anteriorment i referents a la temàtica assignada a cada grup.

Per tal de realitzar el blog respectant els principis de cooperació, vaig assignar, a cadascun dels membres dels equips de treball, un rol determinat. En cada grup hi havia un coordinador, un secretari, un controlador i un encarregat dels esquemes.

Les dues últimes sessions de la seqüència didàctica es van dedicar a la realització del projecte final a l'aula. A més, en la desena sessió cada grup va coavaluar l'entrada al blog de dos grups de treball diferents del seu, i vaig passar a l'alumnat el qüestionari final estil KPSI, en el qual es repetien les preguntes del primer qüestionari i se'n sumaven més. D'aquesta manera l'alumnat havia de manifestar el grau de satisfacció havent treballat amb tècniques cooperatives.

4. Resultats i anàlisi

Posteriorment a la intervenció i a l'anàlisi de dades, es van donar una sèrie de resultats que cal exposar i analitzar, primer específicament pel que fa a cada tècnica cooperativa i després de manera general, per tal de donar resposta a les preguntes de recerca i a les hipòtesis esmentades al punt sobre metodologia d'investigació i instruments de recerca.

Centrant-nos en la *primera pregunta d'investigació* referent a la tècnica de l'1-2-4 per facilitar la comprensió en l'alumnat del fenomen dels totalitarismes que s'havia implementat en les sessions 2 i 7, i d'acord amb les dades obtingudes mitjançant el full d'observació, l'alumnat va treballar cooperativament de manera majoritària tant en la part de treball per parelles com en la part de treball en grup. Sis de les onze parelles van respec-

tar les instruccions que vaig donar-los per treballar d'acord amb les bases de funcionament de la tècnica, i van incrementar-ne significativament les aportacions individuals a les preguntes plantejades per aplicar la tècnica: entre el doble i el triple d'aportacions. Dues de les onze parelles van cooperar amb dificultats, ja que en lloc de posar en comú les aportacions personals i reflexionar i raonar sobre les preguntes plantejades, es van limitar a escriure conjuntament les respostes individuals. Tres de les onze parelles no van cooperar, atès que no van mostrar interès per cap de les dues activitats en les quals es va plantejar la tècnica, i, o bé no van seguir les instruccions de l'estratègia, o bé no van fer l'activitat.

Taula 1. Resultats de la categoria «cooperació» de la tècnica 1-2-4

PARELLES	SESSIÓ 2	SESSIÓ 7	GRUPS	SESSIÓ 2	SESSIÓ 7
Parella 1	Cooperen	Cooperen	1	Cooperen	Cooperen
Parella 2	Cooperen	Cooperen			
Parella 3	No cooperen	No cooperen	2	Cooperen amb dificultats	Cooperen amb dificultats
Parella 4	Cooperen	Cooperen			
Parella 5	Cooperen	Cooperen	3	Cooperen	Cooperen
Parella 6	Cooperen	Cooperen			
Parella 7	No cooperen	No cooperen	4	Cooperen	Cooperen
Parella 8	Cooperen	Cooperen			
Parella 9	Cooperen amb dificultats	Cooperen amb dificultats			
Parella 10	No cooperen	No cooperen	5	No cooperen	No cooperen
Parella 11	Cooperen amb dificultats	Cooperen amb dificultats			

*Llegenda: el color verd correspon a la categoria «cooperen». El color groc correspon a la categoria «cooperen amb dificultats». El color vermell correspon a la categoria «no cooperen».

En l'última part de l'activitat, en la qual les parelles eren agrupades en equips i havien de posar en comú el que s'havia discutit anteriorment, tres dels cinc equips de la classe van seguir fil per randa les instruccions les dues vegades en les quals es va dur a terme l'estratègia 1-2-4 i van demostrar un grau de comprensió molt gran respecte als continguts tractats. Un dels equips va cooperar amb dificultats, ja que una de les parelles que formava el grup s'esforçava per cooperar mentre l'altra no va mostrar interès a seguir les bases de desenvolupament de l'activitat tant en la primera com en la segona ocasió. El darrer grup no va esforçar-se per intentar realitzar l'activitat cooperativament, i simplement es va limitar a escriure les aportacions que havia fet una de les companyes de grup.

Aquesta tècnica, que va ser la primera que vaig posar en pràctica, va ser valorada molt positivament per l'alumnat. A la tercera sessió vaig registrar les diferents aportacions dels estudiants al full d'observació, que

van confessar que els havia ajudat a entendre millor els continguts treballats del feixisme italià i de l'estalinisme, les dues parts del temari en les quals es va treballar amb aquesta tècnica. A més, algunes de les idees i conceptes treballats durant la realització de la tècnica, van ser utilitzats pels grups 2 i 4 en els corresponents productes finals. Així doncs, podem concloure que la tècnica 1-2-4 va servir per millorar la comprensió de l'alumnat, ja que va comportar que l'alumnat reflexionés, interioritzés conceptes i demostrés, a través de les seves tasques, haver adquirit un aprenentatge significatiu.

Referent a la *segona pregunta d'investigació* sobre els efectes de la tècnica del sac de dubtes, que es va aplicar en les sessions 4, 6 i 8 per tractar el nazisme, l'estalinisme i per concloure tots els apartats del tema abans del producte final, val a destacar que, en general, aquesta tècnica va ser la menys ben valorada pels estudiants i la que van tenir un comportament menys participatiu. Generalment, amb l'excepció de la darrera sessió, en la qual es posà en pràctica la tècnica, l'alumnat es va mostrar indiferent, poc participatiu i no va ser capaç de respondre els dubtes entre ell mateix.

L'aplicació d'aquesta tècnica no va ser igual en totes les sessions, sinó que es va dur a terme de diferent manera al llarg de les tres, tant pel que fa al seguiment com a la mostra de comprensió i disposició a la reflexió. Responent a la pregunta que ens ocupa, podríem dir que al llarg de la investigació no vaig obtenir evidències que aquesta tècnica millorés la comprensió de l'alumnat envers els diferents continguts estudiats. Les idees tractades per mitjà d'aquesta tècnica no van ser plasmades en els treballs dels alumnes, i especialment en una de les sessions en les quals es va aplicar aquesta tècnica, es va crear més confusió que no pas es va millorar la comprensió.

Amb relació a la *tercera pregunta d'investigació*, una altra de les tècniques posades en pràctica en les sessions 5 i 7 fou la cooperació estructurada, en què l'alumnat va treballar tres textos sobre el feixisme, el nazisme i l'estalinisme respectivament. A fi d'establir un vincle directe entre les categories «cooperació» i «comprensió» després d'haver-ne codificat les dades, vaig confeccionar la taula que es pot observar a continuació.

Taula 2. Comparativa de la codificació entre les categories «cooperació» i «comprensió» amb la tècnica de la cooperació estructurada

PARELLES	*ESQUEMA 1*	*ESQUEMA 2*	*ESQUEMA 3*	*MITJANA*	*NIVELL DE COOPERACIÓ*
Parella 1	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 2	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 3	Comprensió regular	No comprensió	No comprensió	No comprensió	No cooperen
Parella 4	Bona comprensió	Comprensió regular	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 5	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 6	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 7	Comprensió regular	Comprensió regular	No comprensió	No comprensió	No cooperen
Parella 8	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen
Parella 9	Comprensió regular	Bona comprensió	Bona comprensió	Bona comprensió	Cooperen amb dificultats
Parella 10	Bona comprensió	Comprensió regular	Bona comprensió	Bona comprensió	No cooperen
Parella 11	Bona comprensió	Comprensió regular	Comprensió regular	Comprensió regular	Cooperen amb dificultats

*Llegenda: el color verd correspon a la categoria «bona comprensió'». El color groc correspon a la categoria «comprensió regular». El color vermell correspon a la categoria «no comprensió». El color verd fort correspon a la categoria «cooperen». El groc fort fa referència a la categoria «cooperen amb dificultats», i el color vermell fort correspon a la categoria '«no cooperen'».

Com es pot observar, les parelles que van demostrar un bon nivell de comprensió en els esquemes que van realitzar són les que, generalment, havien seguit fil per randa les indicacions per al bon desenvolupament de la tècnica de la cooperació estructurada, que, per tant, van cooperar. D'altra banda, les que van demostrar que no havien entès els textos perquè no van saber plasmar-hi les idees principals i secundàries, van ser alhora les que no van cooperar perquè no havien seguit les indicacions donades.

Ara bé, hi ha algunes excepcions. Hi ha dues parelles que van fer bons esquemes que demostraven que havien entès el contingut dels textos sense dificultats, però no van seguir les regles de seguiment de la cooperació estructurada.

Per tant, contestant a la pregunta de què comporta la cooperació estructurada pel que fa al contingut de la unitat, podem concloure que és una tècnica efectiva quan es fa bé pel que fa a la comprensió i a l'aprenentatge significatiu. Una de les observacions que més vaig registrar al full d'observació referent al comportament de les parelles és que els estudiants que havien seguit les indicacions de la tècnica, havien reflexionat conjuntament i havien elaborat els esquemes cooperativament, entenien millor els continguts del tema.

Aquestes mateixes parelles són les que van constituir els grups de la darrera tècnica cooperativa posada en pràctica: el treball per equips de treball cooperatiu. Per poder obtenir resultats significatius i arribar a conclusions més valuoses per respondre a la *quarta pregunta de la investi-*

gació referida a què comporta la redacció d'un blog cooperatiu, en la taula que hi ha a continuació es mostra de manera visual el comportament i grau de comprensió de les parelles de cada equip de treball. D'aquesta manera, es tenen en compte les quatre categories amb les quals vaig agrupar els codis per fer l'anàlisi de dades: comprensió, cooperació, tècnica i mode de cooperació.

Taula 3. Comparativa de la codificació entre les categories «cooperació» i «comprensió» amb les parelles i grups de treball cooperatiu

PARELLES	*MITJANA CO. ESTRUCTURADA*	*NIVELL DE COOPERACIÓ*	*GRUPS*	*PRODUCTE FINAL*	*RÚBCIRA D'OBSERVACIÓ*
Parella 1	Bona comprensió	Cooperen	**1**	Bona comprensió 5,5/6	Cooperen
Parella 2	Bona comprensió	Cooperen			
Parella 3	No comprensió	No cooperen	**2**	Comprensió regular 4,0/6	Cooperen amb dificultats
Parella 4	Bona comprensió	Cooperen			
Parella 5	Bona comprensió	Cooperen	**3**	Bona comprensió 5,75/6	Cooperen
Parella 6	Bona comprensió	Cooperen			
Parella 7	No comprensió	No cooperen	**4**	Comprensió regular 3,5/6	Cooperen
Parella 8	Bona comprensió	Cooperen			
Parella 9	Bona comprensió	Cooperen amb dificultats	**5**	No comprensió 2,5/6	No cooperen
Parella 10	Bona comprensió	No cooperen			
Parella 11	Comprensió regular	Cooperen amb dificultats			

*El color verd correspon a la categoria «bona comprensió». El color groc correspon a la categoria «comprensió regular». El color vermell correspon a la categoria 'no comprensió'. El color verd fort correspon a la categoria «cooperen». El groc fort fa referència a la categoria «cooperen amb dificultats», i el color vermell fort correspon a la categoria «no cooperen».

D'acord amb la informació que recull la taula, en la realització del producte final, només un dels equips va demostrar no haver entès el contingut. Al contrari, dos equips van demostrar un grau de comprensió suficient i els altres dos van demostrar un alt grau de comprensió del temari. Vaig poder constatar que les parelles que cooperaren en la tècnica de la cooperació estructurada són les mateixes que cooperaren en les tècniques 1-2-4 i el sac de dubtes i que, posteriorment, també ho feren en l'elaboració del producte final. Al mateix temps, les parelles i grups que mostraren dificultats per cooperar en les tècniques dutes a terme al llarg de les primeres vuit sessions, són les que també tingueren dificultats de cooperació en el moment de treballar per equips de treball cooperatiu.

Val a destacar l'evolució d'una de les parelles, que tot i que no va saber aplicar correctament la tècnica de la cooperació estructurada i va demostrar que no havia entès el contingut dels textos treballats, va actuar d'acord amb les indicacions que vaig donar per cooperar en el moment

d'elaborar el producte final i va augmentar significativament el grau de comprensió.

Com es pot observar, tot i l'excepció del grup 4, la resta de grups experimentaren una relació directa entre el grau de comprensió i de cooperació.

Així doncs, responent a la darrera pregunta d'investigació, podem concloure que la redacció d'un blog per mitjà d'equips de treball cooperatiu va causar, en general, efectes molt positius de comprensió en els grups que havien seguit les bases de cooperació del treball per equips cooperatius. En canvi, els grups que menys van seguir les instruccions van ser els que menys van demostrar que havien adquirit un bon grau de comprensió dels continguts que calia treballar i interioritzar.

Val a destacar els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades recollides amb els qüestionaris inicials i finals estil KPSI, en els quals l'alumnat havia de marcar el grau de coneixement dels diferents continguts tractats al llarg de la unitat didàctica.

Com podem veure a la taula 4, referent als resultats del qüestionari inicial que vaig passar a l'alumnat en la primera sessió, la gran majoria d'alumnes desconeixien la majoria d'apartats pertanyents al tema, sent l'ascens del nazisme l'única excepció. Un fet que cal remarcar és que, malgrat que l'alumnat ja havia estudiat la crisi econòmica posterior al crac del 1929, la majoria va mostrar un desconeixement bastant gran.

Taula 4. Resultats del qüestionari inicial KPSI

TEMARI	Ho sé i ho puc explicar	Ho sé, però no ho puc explicar	Coses que sé i que no sé	No ho sé
Crisi 29	1	1	15	5
Ascens dictadures	1	1	8	12
Sorgiment feixisme italià	0	1	7	14
Característiques feixisme italià	0	1	8	13
Poder Partit Nazi	3	5	8	6
Projecte Nazi	3	2	8	9
Sorgiemnt estalinisme	0	0	0	22
Característiques de l'estalinisme	0	0	4	18
Causes i conseqüències	0	1	3	18

*Els valors 0-4 es representen en color blanc. Els valors 5-9 es representen en color verd fluix. Els valors 10-14 es representen en color verd. I els valors 15-22 es representen en color verd fort.

En canvi, els resultats en el qüestionari final passat en la darrera sessió de la seqüència són molt diferents. Amb l'estudi de la unitat per mitjà de les tècniques cooperatives l'alumnat va contestar majoritàriament que tenia un grau de coneixement bastant bo en la majoria dels continguts tractats a la unitat. L'única excepció és la qüestió del sorgiment de l'estalinisme, del qual l'alumnat va revelar que havia obtingut un grau de coneixement inferior.

Taula 5. Resultats del qüestionari final KPSI

TEMARI	Ho sé i puc explicar	Ho sé, però no ho puc explica	Coses que sé i que no sé	No ho sé
Crisi 29	12	9	1	0
Ascens dictadures	13	6	2	1
Sorgiment feixisme italià	14	4	4	0
Característiques feixisme italià	18	4	0	0
Poder Partit Nazi	14	4	4	0
Projecte Nazi	11	7	4	0
Sorgiement estalinisme	4	11	7	0
Característiques de l'estalinisme	5	8	9	0
Causes i conseqüències	9	5	7	1
TÈCNIQUES COOPERATIVES	**M'ha ajudat molt**	**M'ha ajudat bastant**	**No m'ha ajudat**	**Preferixo tradicionals**
Valoració tècniques	11	9	1	1
T'han ajudat a entendre el tema?	16	5	1	0
T'ajudarien a entendre la història	12	7	1	2

*Els valors 0-4 es representen en color blanc. Els valors 5-9 es representen en color verd fluix. Els valors 10-14 es representen en color verd. I els valors 15-22 es representen en color verd fort.

A més, en aquest darrer qüestionari, es preguntava per la percepció de l'eficàcia de les tècniques cooperatives dutes a terme al llarg de la unitat didàctica. L'alumnat va contestar de manera molt majoritària que les estratègies d'aprenentatge cooperatiu l'havien ajudat entre molt i bastant a entendre els continguts de la unitat i la majoria d'alumnes van especificar que treballar amb aquestes tècniques en cada unitat els ajudaria més a entendre la matèria.

Amb tots els resultats considerats, i envers la pregunta principal de la investigació referida a com influeix, en una classe d'alumnes de primer de batxillerat, l'aplicació de tècniques d'aprenentatge cooperatiu en la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta, els resultats de l'estudi conclouen que podem establir un cert grau de correlació entre comprensió i cooperació. La investigació porta a pensar que les tècniques cooperatives van influir positivament en l'aprenentatge i la interiorització de continguts, ja que, generalment, l'alumnat que més havia respectat les bases de funcionament i l'aplicació de les estratègies

cooperatives va ser el que més va demostrar haver adquirit un grau de coneixement i de comprensió més grans.

És interessant destacar que, com hem observat, no totes les tècniques d'aprenentatge cooperatiu emprades en la recerca van ser igual d'eficients pel que fa a l'adquisició de coneixements i a la comprensió del temari. Envers un grup classe, que no estava acostumat a treballar amb aquestes metodologies, va ser més fàcil introduir-lo en dinàmiques cooperatives com l'estratègia 1-2-4 o la cooperació estructurada, en les quals es requereix treball per parelles. Tot i això, el grau de comprensió de la classe ha estat molt satisfactori, ja que només l'equip 5 va demostrar un grau baix, i la mitjana de qualificació obtinguda dels tres equips que van cooperar és de 4,91 punts sobre un total de 6.

5. Conclusions

Aquest estudi es plantejà partint d'un objectiu general i dos d'específics: d'una banda, estudiar la influència de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu en la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes en alumnes de primer de batxillerat; i, d'altra banda, avaluar la percepció de la comprensió i l'aprenentatge del procés d'aparició dels totalitarismes mitjançant l'aplicació d'estratègies cooperatives a la classe primer de batxillerat d'un institut públic les famílies del qual tenen un nivell socioeconòmic mitjà, i descriure els avantatges i els inconvenients de l'aplicació de tècniques cooperatives en l'estudi de l'aparició dels totalitarismes a la classe d'Història del Món Contemporani de primer de batxillerat. D'acord amb aquests objectius, vaig plantejar dues hipòtesis, que són les següents:

1. L'aplicació de tècniques d'aprenentatge cooperatiu influeix positivament en la comprensió del procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta dels alumnes de primer de batxillerat B.
2. Les estratègies cooperatives de la cooperació estructurada, 1-2-4, el sac de dubtes i la redacció d'un blog per equips cooperatius fan que l'alumnat comprengui el procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta.

Abans de ratificar o revocar les hipòtesis plantejades, cal tenir en compte algunes consideracions.

Com hem vist en l'aplicació de la unitat didàctica, el treball per tècniques cooperatives va tenir conseqüències positives pel que fa a l'aprenentatge i la comprensió dels continguts històrics tractats amb el grup classe. La necessitat de l'ajuda mútua va fer que l'alumnat requerís una reflexió profunda per reeixir en les tasques que s'havien de fer. Aquesta reflexió ajudà els alumnes a interioritzar continguts, clarificar conceptes, argumentar i pensar, i, en definitiva, comprendre els continguts que calia treballar.

De manera majoritària, els alumnes demostraren en els seus treballs que entenien el que havien escrit. Malgrat que no totes les estratègies cooperatives van tenir el mateix grau de seguiment per part dels estudiants ni el mateix grau d'èxit en la seva implantació a l'aula, l'aprenentatge cooperatiu va ajudar l'alumnat a interioritzar conceptes històrics complexos, entendre les causalitats històriques del fenomen dels totalitarismes, i comprendre els orígens de les seves conseqüències. Així que la primera de les hipòtesis plantejades queda ratificada.

Pel que fa a la segona hipòtesi, aquesta més referida a cada estratègia cooperativa emprada al llarg de la investigació, cal fer alguns matisos. Com hem vist, no totes les tècniques van presentar el mateix grau d'utilitat perquè l'alumnat aprengués els continguts. Així com hem vist que les tècniques de la cooperació estructurada i l'1-2-4 van funcionar especialment bé, l'estratègia del sac de dubtes no va ajudar tant l'alumnat a adquirir un aprenentatge significatiu.

En el cas dels esquemes de la cooperació estructurada, la majoria d'alumnes van extreure'n correctament les idees principals i les idees secundàries i van ordenar-les de manera esquemàtica per tal que la visualització dels esquemes ajudés a comprendre les característiques dels totalitarismes dels anys trenta. Majoritàriament, l'alumnat que va seguir les instruccions de la cooperació estructurada va demostrar haver fet una reflexió profunda, a diferència de les parelles que no van cooperar i que es van limitar a ordenar les idees dels textos sense sentit.

Pel que fa a la tècnica de l'1-2-4, la seva posada en pràctica a classe va incitar generalment l'alumnat a la reflexió, a la comparació, a l'ajuda

mútua i a la discussió, i va despertar, al mateix moment, molt interès i motivació a l'alumnat envers els continguts que calia treballar.

Al contrari, la tècnica del sac de dubtes no va reeixir en la implementació a l'aula. L'alumnat es mostrà confós, no s'esforçà a cooperar i, sobretot, no va servir per adquirir aprenentatges significatius.

Val a remarcar, també, que la redacció d'un blog a partir d'equips de treball cooperatiu és una tècnica que va funcionar bé i que, generalment, va ajudar l'alumnat a entendre els diferents apartats que conformen la unitat didàctica. Estructurar el producte final de la unitat amb la redacció d'un blog cooperatiu li va ser útil, ja que va posar en comú totes les reflexions obtingudes en totes les activitats fetes amb la resta de tècniques cooperatives, la qual cosa va dotar de sentit el producte final.

Així doncs, aquesta segona hipòtesi no queda del tot ratificada ni del tot revocada, sinó que cal matisar que les estratègies cooperatives de la cooperació estructurada, l'1-2-4 i el blog per equips de treball cooperatius van facilitar que l'alumnat comprengués el procés d'aparició dels totalitarismes durant els anys trenta, però, en canvi, la tècnica del sac de dubtes no va ajudar l'alumnat a entendre-ho.

Considero oportú destacar que el bon fer i la implicació de l'alumnat, especialment, en la tècnica de la cooperació estructurada i, sobretot, de la primera part de l'estratègia 1-2-4, em van fer pensar en l'eficàcia d'introduir el treball per tècniques cooperatives amb activitats en parelles, ja que és més fàcil establir rols i condicions de cooperació quan no s'hi ha treballat prèviament.

Crec que és adient també destacar que, generalment, l'aprenentatge cooperatiu ajuda a incrementar l'interès, la motivació i fins i tot el grau de concentració dels estudiants. A més, la combinació de les matèries de ciències socials i el treball cooperatiu és molt útil per la transmissió de valors, intrínsecament, en favor dels drets humans i de la democràcia.

En relació amb aquestes darreres reflexions i els resultats obtinguts, són diversos els investigadors que, com en el meu cas, han arribat a obtenir conclusions similars a les de la meva recerca. D'acord amb un estudi del professor i investigador de la Universitat Rovira i Virgili Albert Irigoyen (2019) centrat en l'impacte de l'aprenentatge cooperatiu en

el camp de les ciències socials també en un grup d'estudiants de batxillerat, tot i que amb un perfil molt diferent respecte de l'estudiat en la present recerca, l'aprenentatge cooperatiu no només va permetre assolir aprenentatges significatius per part de l'alumnat sinó que va ajudar-lo a fomentar les seves reflexions, a argumentar-les i sobretot va permetre'ls millorar la capacitat d'expressió escrita a l'hora de demostrar el domini dels continguts. A més, Irigoyen (2019) conclogué que el treball cooperatiu també va motivar l'alumnat i va fer incrementar el seu interès tant pel que fa a les tasques com als continguts històrics.

D'aquesta manera, el present estudi dona més evidències, des del punt de vista teòric, que van en la línia del que diuen tant l'esmentat investigador com d'altres que contribueixen a demostrar que hi ha correlació entre la cooperació i la comprensió i l'aprenentatge de continguts. Des del punt de vista pràctic, aquest estudi demostra que és factible treballar òptimament amb tècniques cooperatives malgrat que l'alumnat no hi hagi treballat prèviament. Especialment les tècniques 1-2-4, la cooperació estructurada i l'elaboració de tasques per equips de treball cooperatius generen situacions de reflexió, de col·laboració, de debat i d'interdependència que fan que l'aprenentatge sorgeixi i s'interioritzi, fins al punt que l'alumnat pot fer reflexions i construir relats sobre uns continguts que va confessar que no dominava prèviament.

Referències bibliogràfiques

Carbonell, E. (2013). «La cooperació, clau en l'evolució». *El Mundo*. Disponible en línia a <http://www.elmundo.es/cataluna/2013/12/11/52a8a9e863fd3de82b8b457c.html>.

Carrasquer, P., De Lama, A., Gibert, F., Orgaz, N., Parella, S., Reynal, N., i Solà, X. (2006). *Aprenentatge cooperatiu en ciències socials (ACECS) (GIIDES)*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu: una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials.* Universitat Rovira i Virgili–Eumo.

Irigoyen, A. (2019). «Aprenent història amb treball cooperatiu. Estudi de cas a primer de batxillerat». *Comunicació Educativa,* 32, 39-57. <https://doi.org/10.17345/comeduc3239-57>.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

León, B., Felipe, E., Iglesias, D., i Latas, C. (2011). «El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria». *Revista de Educación,* 354, 731-745. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_28.pdf>.

Normand, L. (2017). «L'apprentissage actif: une question de risques... calculés». *Pédagogie Collégiale,* 31 (1), 5-12. <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37485/normand-31-1-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Pujolàs, P. (2008). «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat,* 12 (1), 21-37. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854>.

Pujolàs, P. (2012). «Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo». *Educatio Siglo xxi,* 30 (1), 89-112. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27250/1/Aulas%20inclusivas%20y%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>.

Riera, G. (2011). «El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 5 (2), 113-149. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/Aprendizaje-cooperativo-como-metodologia.pdf>.

EL LIDERATGE DEL PROFESSORAT EN EL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENENTATGE

Jessica Sánchez-González
Mestra d'educació primària i atenció a la diversitat
jessicasangonzalez@gmail.com

Resum

Aquest estudi pretén identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial. Encara més, busca comprovar si tots els centres educatius de Catalunya s'han adaptat al nou model de currículum per competències, i conèixer quina és la predisposició docent davant aquest canvi, comparant-la amb la percepció de l'alumnat.

En la recollida d'informació i posterior anàlisi de dades s'han utilitzat tant mètodes quantitatius com qualitatius. D'una banda, s'ha passat un qüestionari a tots els centres educatius de Catalunya, per mitjà del qual s'ha obtingut una mostra de 676 docents de diferents especialitats i etapes educatives, així com de centres de diverses titularitats. D'altra banda, s'ha passat un altre qüestionari al col·lectiu d'estudiants, a una mostra de 251 participants. Alhora, s'ha entrevistat Ignasi Duch Gavaldà, coordinador de Serveis Educatius i Formació Permanent al Departament d'Educació. Els resultats de l'estudi assenyalen que no hi ha un model establert

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 159-184 | DOI: 10.17345/comeduc34159-184
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

de com és el treball per competències i que el lideratge educatiu no es pot entendre des de l'exclusivitat, sinó que cal adaptar-lo al context i a les necessitats educatives del grup o centre.

Paraules clau: lideratge educatiu; lideratge autoritari; lideratge adaptatiu; model educatiu competencial; currículum per competències.

Teacher leadership in the teaching and learning process

Abstract

This study aims to identify whether a more authoritarian or a more adaptive teaching style best fits the demands of a competency-based educational model. It also seeks to find out if all the educational centres in Catalonia have adapted to the new curriculum by competencies model, and to determine how both teachers and student fell about this change.

Both quantitative and qualitative methods have been used to collect and analyse the data. A questionnaire was sent to all schools (of different funding models) in Catalonia, which was answered by a sample of 676 teachers from different specialties and educational stages. Another questionnaire was sent to answered by a group of 251 students. Also, an interview was conducted with, Ignasi Duch Gavaldà, Coordinator of Educational Services and Lifelong Learning at the Catalan Department of Education. The results of the study indicated that there is no established model of how a curriculum by competences should be taught, and that educational leadership cannot be understood in terms of exclusivity, but must adapt to the context and educational needs of the group or centre that it is aimed at.

Keywords: educational leadership: authoritarian leadership; adaptive leadership; competency education model; competency curriculum.

Rebut: 01/09/2021 |Acceptat: 22/10/2021

1. Introducció

L'escola té una gran responsabilitat en la construcció de la societat del futur, i un dels elements clau és el rol que la mateixa escola i els professionals que la formen adopten davant d'aquest gran repte. Així ho defensen Villegas *et alii* (2021) en el seu estudi, en què demostren que hi ha una correlació significativa entre el lideratge docent i el rendiment acadèmic de l'alumnat. Els mateixos autors defineixen aquest concepte com la influència que s'exerceix sobre un grup de persones mitjançant la comunicació, de manera que cal parar especial atenció en com es transmeten els coneixements i en quin és el paper que adquireix el docent respecte de l'alumnat; és una persona inflexible que només dona ordres?, és algú que es mostra totalment passiu?, o, en canvi, és entusiasta i vetlla pel desenvolupament potencial de qui el segueix?

Pel que fa a l'àmbit educatiu, i en concret al territori espanyol, el lideratge comença a estudiar-se a mitjans de la dècada dels anys setanta. La majoria dels estudis sobre estils de lideratge tenen antecedents de l'àmbit empresarial, sobretot pel que fa a temes organitzatius, de dinàmica de grups i jeràrquics de centre, ja que diverses aportacions pioneres com els estudis de Lewin, Lippit i White (1939) van demostrar-ne la gran transferència. No obstant això, en l'actualitat la majoria d'estudis de canvi o innovació educativa ho mencionen. Encara més, també hi ha estudis que se centren en el lideratge docent, el que es coneix com a *middle leadership* o lideratge intermedi. Aquest és el cas de Lipscombe *et alii* (2021), que amb el seu estudi pretenen entendre com es defineixen els líders mitjans, les responsabilitats que tenen i l'impacte que exerceixen. O el d'Edwards-Groves i Grootenboer (2021), que denuncien que moltes investigacions sobre confiança a les escoles s'han centrat en els directors i han deixat de banda la confiança relacional, l'encarregada de crear les condicions necessàries perquè els líders mitjans construeixin conscientment i preservin espais comunicatius, generant condicions recíproques per assolir els objectius de transformació del centre escolar.

El *lideratge* és un concepte que cada vegada adquireix més força en l'àmbit educatiu, sobretot arran dels canvis que recentment han sacsejat la comunitat educativa i han forçat que s'adapti i es transformi en un

temps rècord, per tal de poder-hi fer front. Aquest concepte, però, no busca imposar un *líder* que destaqui i ordeni els altres sinó que defineix la persona o el grup de persones amb «situació de líder» que busquen dirigir i motivar un grup de persones per a la consecució d'un objectiu concret. Pel que fa a la comunitat educativa, podem parlar tant del lideratge de l'equip directiu com del lideratge del professorat, i en ambdós casos el rol que exerceixen és clau per garantir el desenvolupament integral de l'alumnat, alhora que el creixement professional docent i el consegüent èxit del centre.

El plantejament del currículum escolar com un model competencial implica canvis significatius en la pràctica docent, tant pel que fa als objectius i continguts que s'han de treballar com, sobretot, en la metodologia emprada i l'avaluació. Així doncs, amb aquest treball d'investigació es pretén fer un estudi en l'àmbit de Catalunya amb l'objectiu de conèixer si realment s'aplica aquest nou model de currículum i, si és així, quina repercussió té, amb la finalitat última de plantejar accions de millora, si és el cas. Partint de la premissa que el currículum d'Educació actual està basat en el desenvolupament competencial de l'alumnat, quin estil de lideratge aplicat a la pràctica docent s'adapta millor a aquesta demanda?

2. Marc teòric

La situació actual de l'educació esdevé un gran repte, ja que són molts els dubtes que han sorgit i continuen sorgint al seu voltant. Aspectes com el fracàs escolar, el canvi continu de lleis educatives, la diversitat de models educatius, entre altres, són evidències d'aquesta situació de desconcert. Però cal entendre aquesta crisi com una oportunitat per millorar, per buscar i aportar solucions a la realitat social de canvi continu que vivim.

En els últims anys, són moltes les aportacions al món educatiu que s'han fet des de diferents àmbits com la neurociència o la psicologia cognitiva en relació amb els processos d'aprenentatge i ensenyament. Un exemple en són Araya-Pizzarro i Espinoza (2020), que asseguren que la relació alumnat-docent ha de ser interactiva, alhora que s'han de potenciar i replantejar qüestions com l'estil didàctic de la sessió, el clima, el pla d'estudis, l'avaluació i el material didàctic. Els mateixos autors remar-

quen que l'aprenentatge ha de ser vivencial i significatiu, de manera que potenciï el desenvolupament d'actituds i competències emprenedores com a agents de canvi social.

Conseqüentment, s'han bandejat per obsolets els paradigmes tradicionals basats en la memorització i la repetició, i s'han presentat nous paradigmes constructivistes basats en la construcció del propi coneixement i l'aprenentatge significatiu. Com a mostra, també podem destacar el paper de Sousa (2014), que considera que les emocions tenen un paper molt important en l'aprenentatge, i aquest paper és més significatiu per a l'alumne quan es veu connectat amb les seves emocions.

En aquesta mateixa direcció, el currículum de les diferents etapes educatives, tant d'educació infantil, primària o secundària, presenta una perspectiva nova orientada al desenvolupament competencial de l'alumne, de manera que l'educació ja no es basa només en l'adquisició de coneixements, sinó en la capacitat de saber utilitzar-los adequadament en les diferents situacions que sorgeixen en la vida real.

Per tal d'afrontar la situació de canvi en l'educació, és de gran importància el perfil de l'educador, ja que dependrà en gran part de les seves actuacions la possibilitat de deixar enrere els paradigmes tradicionals i aplicar les innovacions necessàries per millorar la situació actual i futura de l'educació, i al mateix temps actuar en coherència amb la proposta curricular. Una de les accions de les quals forma part l'actuació del docent, i que en defineix en part el seu perfil com a educador, és el lideratge. Cal, però, entendre aquest concepte utilitzat en infinits camps i situacions. En aquest marc teòric ens centrem en dos estils de lideratge diferenciats, com són el lideratge autoritari i el lideratge adaptatiu, i la seva transferència al món educatiu.

2.1 El currículum per competències

En aquesta direcció, per tal d'intentar deixar enrere els paradigmes tradicionals, i a conseqüència de les múltiples aportacions fetes al món educatiu, el currículum d'educació infantil, segons la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, defensa que «l'escola té la funció d'orientar i vetllar perquè els infants assoleixin uns aprenentatges funcionals i significatius

[...] que no tenen sentit si no van acompanyats amb el desenvolupament de les capacitats que segueix un camí diferent per a cada infant». Alhora remarca que «els continguts no són veritats absolutes, sinó el que sabem en un determinat moment» i que «el que aprenem al llarg del procés de qualsevol aprenentatge és tan important com el resultat final. És la clau per continuar aprenent» (Currículum d'educació infantil, p. 16).

D'altra banda, el currículum d'educació primària, segons el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, recull que la finalitat d'aquesta etapa és «preparar els alumnes per donar respostes innovadores en una societat canviant i en evolució constant. Els nens han d'aprendre a pensar i actuar de manera integrada, considerant les interconnexions i interrelacions entre els aprenentatges» (currículum d'educació primària, p. 8 i 9).

Seguint la mateixa línia, el currículum d'educació secundària obligatòria està orientat a l'adquisició de competències en què la finalitat de l'educació no és simplement transmetre i adquirir coneixements, sinó formar persones competents, amb la capacitat d'aplicar de manera integrada, coneixements teòrics, habilitats i actituds i resoldre situacions de l'entorn actuant de manera coherent i responsable. Aquest currículum per competències presenta una visió nova sobre la finalitat de l'educació: «La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa i en canvi continu que els ha tocat viure» (currículum d'educació secundària obligatòria, p. 15).

Darder (2003) afirma que tot el que han aportat els diferents educadors i educadores al llarg dels anys per a la millora de l'educació ha contribuït que l'educació sigui de més qualitat, tot i que aquesta lluita ha anat minvant forces en els darrers anys i ha perdut la necessitat de rebel·lar-se i cercar noves vies d'actuació. Per la qual cosa, cal recuperar el desig pel canvi. Darder (2003) planteja que s'ha de seguir una pedagogia activa, que posteriorment s'ha vist representada en el model d'avaluació competencial vigent.

En els últims anys, diferents estudis com el de Ferreira (2020) o Fernández Ortiz (2019) han demostrat que cal diferir d'una l'avaluació basada en la memorització i la reproducció, ja que l'objectiu de l'educació es troba més en *saber fer* que no pas en *saber*, és a dir, en la capacitat d'aplicar els coneixements adquirits en diferents contextos i situacions de manera que siguin significatius i transferibles.

Però perquè tot l'exposat tingui la repercussió esperada, cal que hi hagi un criteri unificat, és a dir, que els centres segueixin la mateixa línia pedagògica i vetllin per acompanyar l'alumnat en la seva formació de ciutadans predisposats a aprendre, que saben pensar, són crítics i s'ho qüestionen tot.

2.2 El perfil del professorat

Un dels punts clau perquè el canvi de l'educació sigui funcional i no només es quedi en teories, és el paper i les accions que duen a terme els docents en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Si comparem els rols que duien a terme els professors en el paradigma tradicional amb els que es donen a les aules actualment, ens adonem que no hi ha grans diferències. Tot i els avenços quant a les teories sobre l'ensenyament i l'aprenentatge, es continua exercint de manera molt similar: el professor actua com una persona amb l'autoritat i el poder respecte del grup, el qual diu el que s'ha de fer i avalua les accions de l'alumnat, que es limita a seguir les pautes marcades. En els escenaris escolars encara operen els esquemes tradicionals, de manera que en ple segle XXI encara trobem alumnes amb un rol simplement receptiu i professors amb el rol de reproduir els continguts dels llibres, sense tenir en compte els processos d'aprenentatge (Mendoza, 2011).

Segons Blanco (2010), en l'actualitat el docent disposa de dues alternatives. D'una banda, continuar amb la més tradicional, basada en l'emmagatzematge de continguts independentment de si són significatius o no, la qual assegura la seguretat instructora del docent, i, de l'altra, optar per una alternativa basada en un aprenentatge més profund que generi en els alumnes mecanismes de pensament més complexos, fins i tot metacognitius. Tot i que la segona alternativa pot representar incertesa i

inseguretat en el professorat, ja que sempre s'han seguit els mateixos patrons d'actuació, cal trencar amb els esquemes tradicionals i actuar amb coherència amb relació a la demanda de la societat de canvi continu de la qual formem part.

Per tal d'afrontar aquesta situació canviant que presenta la nostra societat i el món educatiu, cal un perfil de docent innovador, allunyat del perfil tradicional basat en la imposició i la transmissió de coneixements. Tal com afirma Blanco (2010), el context actual de canvi ens demana també elaborar una visió i definir noves estratègies, és a dir, esdevenir innovadors, no limitar-se a recórrer a les tendències memorístiques per a l'adquisició de coneixements i a l'automatització d'hàbits de comportament tradicionalment acceptats en societat.

L'educació requereix un canvi en el perfil del docent que s'adeqüi a la situació actual, ja que no podem emprendre noves estratègies, metodologies, actuacions, per tal d'afrontar les noves perspectives seguint amb el perfil d'actuació docent tradicional. Segons Arends (2007), el docent actual ha de ser:

- Una persona amb una gran dosi d'afecte que disminueixi l'apatia i la indiferència, inhibidores de l'aprenentatge.
- Una persona compromesa amb l'aprenentatge.
- Un professional que sàpiga establir relacions humanes autèntiques.
- Una persona que sàpiga crear un ambient d'aula socialment just i democràtic amb tots els discents.

A causa de l'aplicació d'un model educatiu basat en el treball per competències, el perfil docent que es requereix en l'actualitat és el d'un professional competent. Aquest concepte no té una definició clara i es pot abordar des de diferents perspectives, segons l'àrea implicada. El conjunt de professionals pertanyents a les diverses àrees que formen part del currículum d'Educació coincideixen que un docent competent és qui:

- Té un domini ampli de la ciència referent.
- És un bon comunicador.

- Sap com, quan i per què ha de posar aquests coneixements al servei de l'alumnat. També sap justificar la seva elecció davant d'altres adults.
- Orienta i acompanya l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- Propicia situacions que potencien el desenvolupament de les capacitats individuals i socials de l'alumnat.
- Dona un valor a la competència d'autonomia personal i d'aprendre a aprendre.

Així, un docent competent és el que sap formar ciutadans lliures, capaços de tenir criteris i desenvolupar-se amb èxit en la societat de la qual formen part (Salvat *et alii*, 2002).

Una de les accions que duu a terme el docent en el seu desenvolupament professional i que en part defineix el seu perfil, és el lideratge. A continuació, tenint en compte la gran quantitat de definicions i falta de consens sobre els conceptes de *líder* i de *lideratge,* es fa una contextualització per tal de clarificar-los i diferenciar-los.

2.2.1 El concepte de líder

Al llarg de la història, han estat molts els autors que han emfatitzat el rol del «líder» com a grans persones, que tenien una posició de superioritat davant de la resta, des de les concepcions que tenien filòsofs com Plató, el qual mostrava en *La República* que els filòsofs més preparats havien de regir la societat, fins a autors més propers com Rodríguez Revelo (2018), Cifuentes-Medina (2020) o Villegas *et alii* (2021).

En un principi es creia que el «líder» posseïa unes capacitats innates que el capacitaven per actuar com a tal, fins que als inicis del segle xx es va qüestionar si realment s'hi naixia o s'hi feia durant la vida, i es va proposar que la situació i el context eren els factors que portaven determinades persones al capdavant dels grups (Cifuentes-Medina, 2020). El mateix autor manifesta que el lideratge és una conducta humana que sorgeix naturalment i per instint, de la mateixa manera que, en l'època primitiva, l'organització en ramats i el sorgiment d'un líder es donaven per supervivència.

Líder prové de la paraula anglesa lead, el significat de la qual és 'guiar', 'dirigir', 'manar', 'encapçalar' com a verb, i 'comandament', 'direcció', 'davantera' com a substantiu. Segons el paradigma tradicional que presenta, la persona que actualment s'anomena líder ha estat i és la que guia i dirigeix un equip de treball a assumir reptes que emergeixen de manera accelerada pels canvis vertiginosos als quals s'enfronten els centres educatius dia a dia (Rodríguez Revelo, 2018).

Aquest concepte centrat en la persona amb unes capacitats innates ha evolucionat cap al concepte de *lideratge*, centrant l'atenció en les accions o conductes que du a terme la persona que exerceix com a líder. Segarra (2018) presenta un model que denomina LIDER, que configura les competències necessàries segons l'autor:

- Localitzar: construir un propòsit comú que aleni i doni sentit, que orienti.
- Inspirar les persones perquè es comprometin amb ell.
- Desenvolupar els coneixements i recursos necessaris.
- Executar mitjançant una pràctica ambiciosa i disciplinada.
- Referent: construir un equip de líders referents i motor d'energia positiva.

2.2.2 El lideratge

El concepte de *líder* com una persona amb unes característiques innates en un primer moment i d'una persona que esdevenia líder en funció de la situació i el context va evolucionar cap al concepte de *lideratge*, de manera que el focus d'atenció es va desplaçar de les capacitats de la persona cap a les conductes i les accions que duia a terme.

Segons Cifuentes-Medina (2020), el lideratge es troba immers en totes les etapes de la vida i, en conseqüència, no tots els líders ni tots els estils de lideratge són vàlids per a determinats ambients. Per aquest motiu i gràcies a les diferents conceptualitzacions que han fet els autors que l'han treballat en aquest objecte d'estudi, s'han definit molts estils de lideratge, els quals es poden diferenciar de la manera següent: lideratge autoritari, lideratge adaptatiu i absència de lideratge.

2.2.2.1 El lideratge autoritari

El lideratge autoritari es basa en el control i la imposició mitjançant l'exercici de l'autoritat del professor, atorgant premis i càstigs a l'alumnat en funció dels seus resultats (Mendoza, 2011). Aquest tipus de lideratge autoritari s'adequa als paradigmes tradicionals de l'educació, basats en la memorització i repetició de continguts, en què els docents prenen el protagonisme del procés d'ensenyament-aprenentatge, actuant com a transmissors d'informació.

Villegas *et alii* (2021) defineixen aquest estil de lideratge com l'autonomia en la presa de decisions, dirigint i controlant equips. Segons els mateixos autors, el paradigma tradicional de lideratge, el qual es refereix a aquest lideratge autoritari, inclou els elements següents com a trets característics principals:

El docent...

- Administra premis i càstigs a l'alumnat en funció del seu comportament.
- Imposa les seves normes de conducta en les activitats acadèmiques.
- Manté l'ordre i el respecte amb autoritat durant les seves classes.

Mentre que Castro i Lupano (2005) indiquen que en aquest lideratge els seguidors són motivats pels seus interessos personals en lloc de ser influïts pel seu líder perquè transcendeixin les seves pròpies necessitats en benefici de l'organització, altres autors com Villa (2019) adjectiven aquest estil amb la paraula *transaccional*. El lideratge transaccional sol donar-se quan els líders premien o sancionen, depenent de si el rendiment dels seguidors és l'esperat. D'aquesta manera podem dir que es basa en una transacció o procés d'intercanvi entre el líder i els seus seguidors, en què se satisfan les necessitats dels subordinats a canvi que es compleixin els objectius plantejats. Aquest tipus de lideratge està configurat per dos factors: la recompensa contingencial i la direcció per excepció.

2.2.2.2 El lideratge adaptatiu

Tal com afirma Martin (2009), el lideratge adaptatiu és un procés de mobilització d'un grup perquè aquest afronti una realitat incerta i desenvolupi noves capacitats que li permetin assegurar el seu progrés i benestar. D'acord amb l'autor, aquest lideratge tracta de mobilitzar el grup, no de donar-li respostes, sinó d'aconseguir que aquest sigui conscient que hi ha una realitat incerta que requereix desenvolupar noves capacitats.

Segons Heifetz (1997), podem indicar les característiques següents com a trets distintius principals del lideratge adaptatiu:

- No hi ha un líder, sinó una persona que exerceix lideratge, de manera que es contraposa a la visió tradicional, de la persona amb superioritat davant del grup.
- Es basa en el fet de mobilitzar treball adaptatiu, concepte que no consisteix a guiar, donar respostes o assenyalar el camí, sinó a mobilitzar, orientar i focalitzar l'atenció, donant suport als qui afronten un repte que genera desequilibri, perquè siguin ells qui busquin les solucions i restableixin el seu propi equilibri.
- L'activitat de mobilitzar treball adaptatiu és l'activitat d'un ciutadà de qualsevol condició. És a dir, tothom pot exercir el lideratge en una situació determinada.

El lideratge adaptatiu situa la importància en el comportament de la persona que exerceix el lideratge i no en la persona en si. A diferència del lideratge autoritari, les persones que exerceixen el lideratge adaptatiu no es basen en el control i la imposició, sinó en la capacitat de transmetre confiança, respecte, i crear motivacions mitjançant la comunicació. Aquesta perspectiva de lideratge considera que el lideratge no és qüestió d'unes persones privilegiades, sinó que és un comportament que tothom pot dur a terme.

Segons Blanco (2010), la capacitat de liderar és l'habilitat de visionar el món i convèncer els altres perquè busquin confiadament i amb entusiasme l'assoliment dels objectius i reforcin positivament el patrimoni emocional de les persones amb grans aspiracions. Villegas *et alii* (2021) reforcen la idea de Blanco, tot i que denominen aquest lideratge *democràtic*, ja que el líder consulta amb els seguidors, analitza opinions i, conseqüentment, pren decisions.

Aquest lideratge adaptatiu en l'àmbit educatiu es pot equiparar al lideratge transformacional, concepte emprat per diferents autors en l'àmbit empresarial i organitzatiu. D'acord amb Villa (2019), el lideratge transformacional es dona quan els líders amplien i eleven els interessos dels seus seguidors, quan generen consciència i acceptació dels propòsits i la missió del grup, i quan motiven els seus seguidors a veure-hi més enllà dels seus propis interessos pel bé dels altres. L'estil de lideratge exposat implica l'increment de les capacitats dels membres de l'organització per resoldre individualment o col·lectivament els diferents problemes i el que s'entén com la presa de decisions.

2.2.2.3 Característiques del lideratge autoritari i adaptatiu en el perfil del professor

Havent analitzat els dos conceptes de lideratge descrits anteriorment, cal diferenciar les característiques dels dos estils de lideratge, l'autoritari i l'adaptatiu, en el perfil del professorat.

Taula 1: Característiques del lideratge autoritari i adaptatiu en el perfil del professor.

	Estil de lideratge	
	Autoritari	**Adaptatiu**
Característiques	El professor actua dirigint el grup, des d'una posició de superioritat.	El professor actua com a acompanyant del grup, ajudant i orientant els membres que el formen.
	El professor és el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge.	L'alumne és el protagonista del procés d'ensenyament-aprenentatge.
	El professor facilita les respostes i solucions als alumnes.	Els alumnes són els que busquen respostes i solucions als problemes.
	El professor controla, condueix i transmet autoritat.	El professor motiva, entusiasma i transmet respecte i confiança.
	El professor situa l'objectiu principal en el resultat.	El professor situa l'objectiu principal en el procés.
	El professor actua a partir de l'homogeneïtat.	El professor actua considerant la individualitat de l'alumnat.
	El professor actua dirigint el grup, des d'una posició de superioritat.	El professor actua com a acompanyant del grup, ajudant i orientant els membres que el formen.

Elaboració pròpia

Els mateixos autors, Villegas *et alii* (2021), de la mateixa manera com ho fa Villa (2019), anomenen *laissez-faire* a l'absència de lideratge o estil de lideratge que presenta una aportació d'idees escassa i delega en massa responsabilitats als seguidors.

3. Marc metodològic

A partir de l'anàlisi del marc teòric descrit en les seccions anteriors s'extreu la hipòtesi següent del treball: *Si s'utilitza una metodologia docent amb un lideratge adaptatiu en lloc d'un lideratge autoritari, es facilita el desenvolupament competencial de l'alumnat, propiciant una millora en l'assoliment de les competències bàsiques de cada àmbit i, sobretot, en l'aprendre a aprendre.*

3.1 Objectius

Objectiu general

1. Identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial.

Objectius específics

1. Comprovar si la totalitat de centres educatius s'han adaptat al nou model de currículum per competències, diferenciant l'etapa educativa en què s'imparteix docència.
2. Conèixer la predisposició del cos docent al canvi i valorar-ne les possibles causes, amb l'opinió d'un professional del Departament d'Educació.
3. Comparar les valoracions percebudes per l'alumnat en relació a l'estil d'ensenyament adoptat pel professorat, en funció de si es tracta d'un estil de lideratge adaptatiu o autoritari.
4. Identificar les diferències aparegudes en relació a la percepció dels diferents estils d'ensenyament i el rol del professorat, segons el punt de vista del docent i també del discent.

3.2 Metodologia

Aquest estudi d'investigació s'ha elaborat a partir d'un *treball documental previ*, amb la finalitat de definir un marc teòric que donés consistència a la investigació posterior. Encara més, s'ha fet ús del *treball experimental*, ja que la cerca es defineix a partir d'una hipòtesi, d'un disseny experimental i d'una observació i anàlisi de variables, i conclou amb una interpretació dels resultats. Per tal de contrastar la hipòtesi plantejada, la metodologia ha estat la investigació-acció. Aquesta metodologia uneix aspectes que fins fa uns quants anys estaven separats estructuralment en la investigació, com són la teoria i la pràctica, els investigadors i els investigats, la construcció de la teoria i l'aplicació de la teoria (Rekalde, Vizcarra i Macazaga, 2014, p. 203). L'element fonamental en aquesta metodologia és l'exploració reflexiva que fa el professional sobre la seva pràctica per tal d'introduir millores progressives amb la finalitat d'optimitzar els processos d'ensenyament-aprenentatge.

L'enfocament metodològic és mixt perquè s'han utilitzat tant instruments quantitatius com qualitatius.

3.3 Població i mostra

La població d'aquest estudi és, d'una banda, el conjunt de docents, de diverses especialitats i etapes educatives, que treballen en els 5.476 centres educatius de diferent titularitat a Catalunya i també en les 12 universitats catalanes. I de l'altra, també s'adreça al col·lectiu d'estudiants, del qual han respost 251 individus. La mostra de participants de l'estudi és de 676 docents i 251 estudiants.

Finalment, també ha comptat amb la participació d'un expert amb quinze anys d'experiència en l'àmbit educatiu.

3.3.1 Relació entre els eixos, components i indicadors dels elements participants de l'estudi

L'objecte d'estudi fa una anàlisi des de tres perspectives diferents: el professorat, l'alumnat i la d'un especialista del Departament d'Educació, formador en competències.

Encara més, engloba cinc eixos que són fonamentals i indestriables del procés d'ensenyament-aprenentatge: el professorat, el centre, la formació (en termes generals, no únicament de professorat), l'alumnat i la programació d'aula. Cadascun d'aquests cinc eixos el configuren uns ítems concrets, amb uns indicadors que s'han valorat als diferents instruments.

Taula 2: Relació entre els eixos, components i indicadors dels elements participants de l'estudi.

Eix	Components	Indicadors
Professorat	**Professional**	Gènere
		Edat
		Estudis i promoció
		Vida laboral
		Percepció respecte de les competències
Centre educatiu	**Descriptiu**	Titularitat de centre
	Documents prescriptius	Modificacions de documents
		Programació anual
Formació	**Centre**	Pla de formació de centre (en competències)
	Personal	Competències bàsiques
		Interessos
		Autoformació
		Lideratge del professorat en la seva formació
Alumnat	**Personal**	Gènere
		Edat
		Estudis
		Coneixement de les competències
		Percepció del model educatiu rebut
	Centre	Titularitat
	Línia pedagògica	Incorporació del treball per competències
	Professorat	Tipus de lideratge
Programació d'aula	**Metodologia**	Aplicació de metodologies innovadores
	Rol	Lideratge del professorat
	Avaluació	Coherència en els criteris d'avaluació

Elaboració pròpia

3.4 Instruments

Per tal que l'anàlisi sigui rigorosa, s'ha procurat que la tria d'instruments sigui diversa. D'una banda, s'ha utilitzat el qüestionari, un instrument molt útil per estudiar una mostra gran, ja que permet fer una anàlisi estadística concloent sobre les preguntes plantejades. En aquest cas, s'han elaborat dos qüestionaris diferents a fi d'analitzar els dos col·lectius que formen part de la mostra: alumnat i professorat. D'altra banda, s'ha fet ús de l'entrevista a experts, una tècnica que aporta dades més subjectives en relació amb el que s'estudia i permet fer una valoració més oberta de la persona entrevistada. L'expert entrevistat ha estat Ignasi Duch Gavaldà, el coordinador de Serveis Educatius i Formació Permanent en el Departament d'Educació, per la informació i els coneixements que pot aportar.

Els instruments s'han dissenyat en concordança amb els objectius que s'han de resoldre amb l'estudi; de la mateixa manera han estat revisats i validats per diferents experts. La difusió s'ha fet mitjançant correu electrònic i xarxes socials. L'entrevista a l'expert ha estat telemàtica.

3.5 Disseny experimental

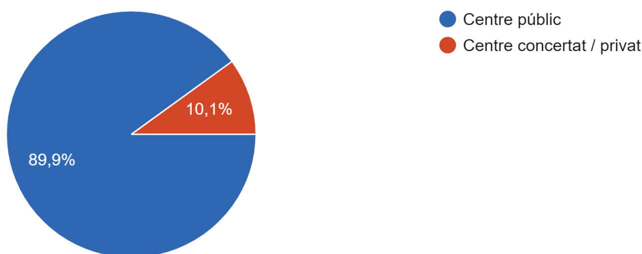
El procés que s'ha dut a terme en la realització del treball es pot estructurar en les quatre fases següents: l'elecció del tema, la cerca bibliogràfica i anàlisi de la informació, el desplegament del marc teòric, i finalment l'estudi de l'impacte en l'aplicació en la tasca docent. S'han passat per correu electrònic ambdós qüestionaris i s'ha entrevistat l'expert.

L'estudi ha tingut una durada de nou mesos, distribuïts entre el mes de setembre de 2020 i el mes de maig de 2021. En aquest període, els tres primers mesos s'han destinat a l'elecció del tema i la cerca bibliogràfica, els dos següents a l'anàlisi de la informació i al desplegament del marc teòric, i els tres que segueixen, al disseny dels instruments i la seva aplicació. L'última fase, que ha estat la valoració dels resultats obtinguts en aquest estudi amb les consegüents conclusions posteriors, ha ocupat l'últim mes del procés.

3.6 Resultats i anàlisi

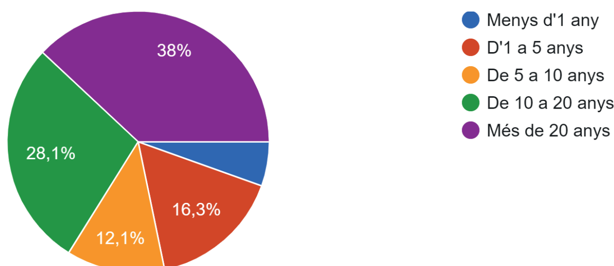
Entre la mostra de l'estudi s'observa una representació majoritària de l'escola pública enfront de l'escola concertada i privada.

Gràfic 1. Titularitat del centre on imparteixen docència els professionals enquestats



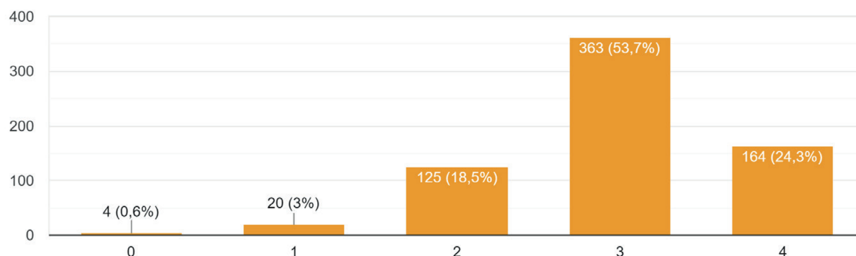
Quant a l'experiència en docència, la gamma de respostes és molt àmplia, tot i que predominen els professionals amb més de vint anys d'experiència. El grup amb menys representació són els docents amb menys d'un any d'experiència.

Gràfic 2. Anys d'experiència en la docència dels professionals enquestats



La percepció del professorat sobre el propi grau de coneixement en el treball en competències també és variada. Majoritàriament situen el grau de coneixement en 3, cosa que indica un coneixement alt, i 4 (coneixement absolut). Veure gràfic 3.

Gràfic 3. Percepció personal del professorat respecte al seu coneixement sobre el treball per competències



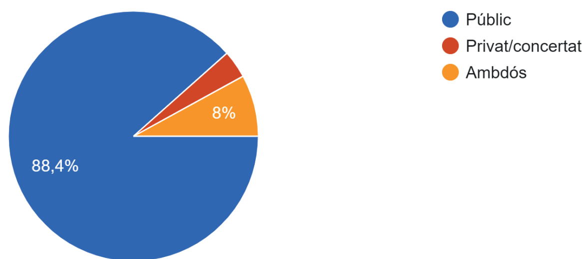
Entrant al detall en l'objecte d'estudi, pel que fa al cos de docents enquestats, en destaquem els apartats següents:

Taula 3: Resultats del qüestionari al cos docent i relació dels resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
El *48,8%* del professorat enquestat assegura que exerceix una combinació d'ambdós lideratges, superant el nombre de docents que diuen exercir un lideratge totalment autoritari o adaptatiu.	**Obj. específic 3**
El *68,34%* del professorat assegura haver presenciat canvis en el projecte educatiu del centre on treballa. Encara més, el *79,1%* confirma seguir una programació anual basada en el treball per competències.	**Obj. específic 1**
El *75,8%* dels docents creuen en aquest model curricular i consideren que ha estat un canvi necessari.	**Obj. específic 2**
El *36%* dels docents consideren que el motiu pel qual l'aprenentatge no és competencial és el desconeixement del professional; el 8,1% considera que la causa ha estat la falta de formació; i un altre 8,1% ho relaciona amb agents externs com el mateix centre.	**Obj. específic 4**

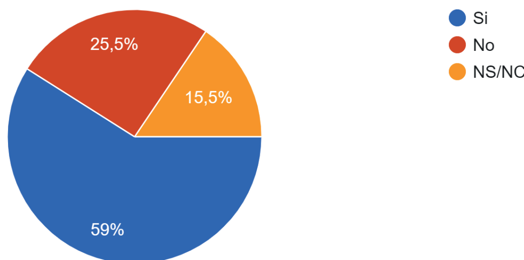
Pel que fa al col·lectiu d'estudiants, la major part dels enquestats assisteix o ha assistit a un centre de titularitat pública.

Gràfic 4. Titularitat del centre on s'han cursat els estudis



La majoria dels quals assegura conèixer el treball per competències.

Gràfic 5. Grau de coneixement del treball per competències



A fi de donar resposta a les preguntes d'investigació, i havent analitzat les respostes del col·lectiu d'estudiants enquestat, s'ofereixen les dades següents:

Taula 4: Resultats del qüestionari al col·lectiu d'estudiants i relació d'aquests resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
El 56,2% de l'alumnat percep que el seu aprenentatge no és competencial, i entre les causes en destaca la metodologia, amb un 44%, i el rol del professorat, amb un 22,2%.	**Obj. específics 1 i 4**
El 72,9% de l'alumnat considera que el lideratge exercit pel seu professorat és autoritari.	**Obj. específic 3**
El 57,6% de l'alumnat considera que el professorat no es mostra motivat en la seva intervenció docent per aconseguir un aprenentatge competencial, així doncs proposa coordinació i unificació dels criteris entre els diferents centres educatius, i cursos de formació en competències dirigits al professorat per invertir la situació.	**Obj. específic 4**

Per tal d'analitzar l'objecte d'estudi més globalment, havent comparat la percepció dels diferents agents que formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge, de l'entrevista a l'expert en cal destacar:

Taula 5: Resultats de l'entrevista a l'expert i relació d'aquests resultats amb els objectius de l'estudi

Idees destacades	Objectius relacionats
L'exclusivitat pel que fa a l'estil d'ensenyament no ha de ser ideal necessàriament, sinó que cal adaptar-se a les diferents situacions i oferir la resposta educativa que més s'ajusti a les necessitats d'aquell moment.	**Obj. general**
Tots els centres educatius de titularitat pública/concertada s'han adaptat al nou model de currículum per competències, ja que és normatiu. L'enfocament que cada centre o professional ha donat a aquest canvi és una altra cosa.	**Obj. específic 1**
No hi ha un model establert que determini de quina manera s'han de treballar les competències, cosa que dona lloc a diferents enfocaments.	**Obj. específic 1**
És possible que l'etapa d'educació primària hagi vist més fàcil el canvi d'enfocament que no pas l'educació secundària. Aquesta última tenia una tradició més arrelada d'uns hàbits i una manera de treballar que han suposat que el fet de canviar fos més traumàtic.	**Obj. específic 1 i 2**
La formació i el treball en xarxa són aspectes clau perquè es pugui donar aquest canvi de mirada en l'ensenyament.	**Obj. específic 2**

4. Conclusions

En relació amb l'assoliment dels objectius del treball, no s'ha pogut extreure una afirmació validada sobre quin estil de lideratge, entre l'autoritari i l'adaptatiu, és més coherent amb la demanda educativa actual basada en el desenvolupament competencial de l'alumnat, però sí que ha ofert una orientació quant a l'estil de lideratge, situant la combinació d'ambdós estils segons el context a què s'adreça com a possible actuació de millora per part del professorat per tal de fomentar el desenvolupament competencial de l'alumnat.

En primer lloc, en relació amb l'objectiu general. *Identificar quin estil d'ensenyament, un de més autoritari o un de més adaptatiu, s'ajusta més a la demanda d'un model educatiu competencial.* En podem extreure que la combinació d'ambdós estils, segons el context al qual ens adrecem, és l'opció

que més coherència presenta amb la demanda d'aquest nou model curricular. Doncs, tal com exposa l'expert, l'exclusivitat no cal que sigui ideal, sinó que cal adaptar-se a les diferents situacions i oferir la resposta educativa que més s'ajusti a les necessitats d'aquell moment. Aquesta valoració coincideix amb Rodríguez Revelo (2018), que considera clau buscar la complementarietat entre els diferents estils, aprofitant els aspectes positius de cadascun.

En segon lloc, en relació amb *l'objectiu específic 1. Comprovar si la totalitat de centres educatius s'han adaptat al nou model de currículum per competències, diferenciant l'etapa educativa en què imparteixen docència.* Els resultats obtinguts fan preveure que majoritàriament és així. I així ho afirma el doctor Ignasi Duch, argumentant que es tracta d'una llei que tots els centres educatius de titularitat pública/concertada han de complir. Així mateix, el cos del professorat es mostra d'acord amb el que planteja l'expert, ja que els docents asseguren haver presenciat canvis en el projecte educatiu del centre on treballen.

En tercer lloc, quant a *l'objectiu específic 2. Conèixer la predisposició del cos docent al canvi i valorar-ne les possibles causes, amb l'opinió d'un professional del Departament d'Educació.* Podem extreure'n diferents percepcions, ja que s'observen diferències en la valoració d'aquest model curricular, tot i que hi ha una dominància de la bona predisposició.

En quart lloc, en relació amb *l'objectiu específic 3. Comparar les valoracions percebudes per l'alumnat en relació amb l'estil d'ensenyament adoptat pel professorat en funció de si es tracta d'un estil de lideratge adaptatiu o autoritari.* Podem extreure'n que hi ha diferències entre les percepcions del professorat i de l'alumnat; així doncs, l'opinió d'ambdós col·lectius es veu contraposada.

En cinquè i darrer lloc, en relació amb *l'objectiu específic 4. Identificar les diferències aparegudes en relació amb la percepció dels diferents estils d'ensenyament i el rol del professorat segons el punt de vista del docent així com també del discent.* Podem extreure'n que les percepcions d'ambdós col·lectius torna a ser contraposada. D'una banda, l'alumnat considera que el professorat no mostra motivació per afavorir l'aprenentatge competencial en la seva intervenció docent. Els alumnes proposen la coordinació i unificació dels criteris entre els diferents centres educatius i cursos de formació en com-

petències dirigits al professorat per invertir la situació. D'altra banda, els docents consideren que ha estat per desconeixement i falta de formació o agents externs com el mateix centre.

Convé destacar que l'objecte d'estudi és de gran importància per a la mateixa pràctica docent, sobretot de cara a properes situacions d'ensenyament i aprenentatge. El seu rerefons, amb la pràctica docent com a eix vertebrador, proporciona una orientació amb l'estil de lideratge que s'ha de dur a terme, amb la intenció de millorar l'actuació docent i consegüentment el desenvolupament competencial de l'alumnat.

D'acord amb els professionals que han participat en l'estudi, podem ressaltar que els canvis sempre són necessaris per adaptar-se al context canviant i a la realitat del moment. Ara en diem treballar per competències, concepte que ha esdevingut més un discurs pedagògic que no pas una millora educativa. La realitat és que, a la pràctica, els resultats no difereixen gaire dels anteriors, alhora que hi ha moltes llacunes i interrogants. Encara més, cal parar especial atenció al model de currículum basat en l'assoliment de competències i el seu objectiu. Són aquestes les competències essencials per al model de societat que volem? Si és així, qui les ha definit i en què s'ha basat? Ens assegurem realment que tots els alumnes desenvolupen aquestes competències? Si és així, de quina manera? Parem atenció als conceptes elementals bàsics? Són molts els interrogants que sorgeixen del plantejament d'aquest model curricular que, afegits al desemparament que han sentit els docents per part del Departament d'Educació, han donat lloc que aquest nou desplegament competencial hagi estat un canvi burocràtic, el qual ha imposat i exigit resultats al docents sense donar-los cap mena de suport ni recursos.

S'ha de tenir en compte que no es pot implantar un model d'ensenyament si realment no s'hi aposta. Per poder dur a terme un currículum competencial real, cal valorar la reducció de les ràtios a les aules, així com dotar-les dels recursos i mitjans necessaris. També cal reduir les hores lectives del professorat (per poder preparar les classes, investigar, formar-se, etc.) i dotar d'hores de coordinació els diferents professors que hagin de fer els projectes tant interdisciplinaris com multidisciplinaris. Si no s'hi aposta de debò, es perd el temps, i la feina no està ben feta.

En conjunt, aquest estudi, observar les evidències que s'hi han donat i reflexionar sobre el procés, han propiciat una reflexió envers el model curricular per competències. L'opinió dels diferents professionals que han participat en l'estudi, així com la contraposada percepció de l'alumnat, han portat a plantejar-se si amb aquestes competències es cobriria el que ha de ser un ciutadà, si en aquestes competències hi ha idea de canvi o hi ha la idea de continuar reproduint el mateix esquema social.

Referències bibliogràfiques

Araya, S., i Espinoza, L. (2020). «Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos». *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312.<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>

Arends, R. I. (2007). *Aprender a enseñar.* Mc-Graw-Hill.

Blanco, P. (2010). *Docents innovadors i estratègicament competents.* Paper Kite.

Castro, A., i Lupano, M.L. (2005). «Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida» *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.

Cifuentes, J., González, J., i González, A. (2020). «Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje.» *Panorama*, 14(26), 78–93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>

Darder, P. (2003). «La renovació pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta: per quins objectius sorgí, què representà i com es desenvolupà». Dins A. Gavaldà (ed.), L'*escola catalana en el context de la renovació educativa* (p. 45-54). Fundació d'Estudis Socials Josep Recasens i Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.

Edwards, C., i Grootenboer, P. (2021). «Conceptualising five dimensions of relational trust: implications for middle leadership». *School Leadership and Management*, 41(3), 260-283. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1915761>

Fernández Ortiz, J. (2019). «L'avaluació formativa, una realitat o un llarg camí en construcció? Un estudi de cas». *Comunicació educativa*, 32, 71-86. <https://doi.org/10.17345/comeduc3271-86>

Ferreira, C. (2020). «El feedback para la mejora del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial de profesores». *Revista d'Innovació Docent Universitària,* 12, 42-53. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.5>

Generalitat de Catalunya. (2015). *Currículum d'educació primària*. Servei de Comunicació i Publicacions.

Generalitat de Catalunya. (2016). *Currículum d'educació infantil*. Servei de Comunicació i Publicacions.

Generalitat de Catalunya. (2019). *Currículum d'educació secundària.* Servei de Comunicació i Publicacions.

Heifetz, R. (1977). *Sin respuestas fáciles*. Paidós.

Lipscombe, K., Tndall-Ford, S., i Lamanna, J. (2021). *School middle leadership: A systematic review.* Educational Management Administration and Leadership. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>

Martin, I. (2009). «Liderazgo adaptativo y autoridad». *Cátedra liderazgos y gobernanza democrática. 19, 6-49.*

Mendoza, D. (2011). El liderazgo educativo. Xihmai. 6, 7-20.

Rekalde, I.; Vizcarra, M.T., i Macazaga, A. M. (2014). «La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos». *Educación XXI*, 17 (1), 199-220.

Rodríguez Revelo, E. (2018). «Función directiva y estilos de liderazgo educativo: términos no sinonímicos, sino complementarios». *Alternativas,* 18(3), 5-18. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v18i3.165>

Salvat, A., Gavaldà, A., Gimeno, S., Pérez, M. C., Viscarro, I., Marqués, L., Macaya, A., Ollé, A., Aymí, J., Girondo, L., i Ríos, M. (2002). «El mestre competent. Què hauria de posseir i què hauria de transmetre de les diverses àrees curriculars?» *Comunicació Educativa*, 15, 3-9. <https://doi.org/10.17345/comeduc20024-9>

Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación.* Narcea S. A. De Ediciones.

Villa, A. (2019). «Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo». *Revista de Investigación Educativa,* 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

Villegas, M., Villegas, G., Apaza, C. *et alii* (2021). «Liderazgo del docente universitario y el rendimiento académico». *Universidad Ciencia y Tecnología*, 25 (108), 30-37. <https://doi.org/10.47460/uct.v25i108.428>

PROPOSTA DE TREBALL AMB ANIMALS PER A LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA AL CENTRE D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

Queralt Caparrós Checa
Mestra d'educació infantil i primària
queralt98.qc@gmail.com

Resum

Aquest article presenta una proposta per a escoles d'educació infantil i primària per millorar la convivència al centre a partir de valors com l'empatia, el respecte i la cooperació. La proposta conté objectius, estratègies i activitats específiques per a cada cicle educatiu. A més, en aquesta proposta de projecte de millora també es pretén crear espais a partir de les diferents activitats que promoguin la llengua vehicular i la interacció entre tota la comunitat educativa, fomentant la participació de les famílies i de la ciutat. També es vol millorar la resolució d'una necessitat de la comunitat per tal de promoure la tinença responsable d'animals i combatre'n l'abandonament.

En el món actual hi ha desconnexió cap a la naturalesa. L'alumnat que viu en ciutats no té aquest contacte amb el medi ambient que es tenia en el passat. Aquest projecte també vol potenciar la relació amb el medi ambient i la natura.

A partir d'entrevistes i una anàlisi DAFO posterior, es descriuen les debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats del projecte, que finalment

Comunicació Educativa, núm. 34, 2021, pàg. 185-209 | DOI: 10.17345/comeduc34185-209
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

ofereix una experiència d'aprenentatge enriquida que suposarà una millora en les habilitats comunicatives dels estudiants i facilitarà la seva integració en la comunitat, fomentant l'ús de la llengua vehicular del centre i valors com l'empatia i el respecte, amb l'objectiu final de millorar els resultats educatius i el clima relacional entre la comunitat educativa.

Paraules clau: animals; infantil; educació primària; natura; valors.

Proposal to work with animals to improve peaceful coexistence in infant and primary schools

Abstract

This article presents a proposal for preschool and primary schools to help them improve relations at their centres by promoting values such as empathy, respect and cooperation. The proposal contains specific objectives, strategies and activities for each educational cycle. In addition, the project aims to create spaces during the different activities that promote the language of instruction and interaction between the entire educational community, thus fostering the participation of families and the city. The project also seeks to address the a community need by encouraging responsible ownership of animals and helping to prevent them from being abandoned.

In today's world people are disconnected from nature. Students living in cities no longer have the same contact with the natural world that they had in the past. This project therefore also aims to strengthen their relationship with the environment and nature. It is expected that by promoting values such as empathy and respect, the project will help schools to improve relations among students and also cohesion within families.

Finally, the aim is to offer an enriched learning experience that improves students' communication skills and facilitates their integration into the community, encouraging them to use the school's language of instruction and facilitating meaningful and effective learning.

Keywords: animals; preschool; primary education; nature; values.

Rebut: 01/09/2021 | Acceptat: 22/10/2021

1. Introducció

Aquest projecte parteix de la necessitat de promoure i millorar dues situacions: d'una banda, des del punt de vista comunitari, la tinença responsable d'animals, i, de l'altra, la convivència a les escoles. Actualment, algunes de les problemàtiques de les escoles són el baix rendiment acadèmic, la conflictivitat entre l'alumnat, la dificultat de comprensió de la llengua vehicular i la poca participació de les famílies en les activitats del centre.

En els últims anys hi ha hagut un reconeixement creixent de la importància de la relació amb els animals i de l'impacte que té en la subjectivitat dels qui entren en contacte amb ells. Ens sembla pertinent oferir-los la possibilitat d'intervenir en activitats sobre la cura donada als animals perquè s'iniciïn en la manera com l'acció humana els afecta i com podem acostar-nos a ells i així aprendre la manera d'intervenció més adequada i responsable.

Fer un projecte sobre els animals que coneixem i els que tenim a casa, i parlar-ne, pot ser una bona manera d'apropar-nos a un àmbit que atrau especialment tots els nens i nenes. Tenir un animal de manera responsable pot ser una experiència gratificant que pot aportar molts beneficis tant per a l'educació dels infants com per a la prevenció i el tractament de trastorns físics i emocionals.

S'ha demostrat que es desenvolupen relacions afectives molt intenses entre els infants i els animals. Els animals contribueixen al desenvolupament de la personalitat dels infants, els fan conscients de les seves limitacions i del seu poder i, si són adequadament guiats pels adults, serveixen per fomentar-los hàbits de responsabilitat.

Els abandonaments de gossos, de gats o d'altres espècies van lligats a la manca de responsabilitat amb què s'introdueix o s'accepta un animal. Tot això ens porta a l'exigent necessitat d'un treball pedagògic. L'educació en la convivència amb els animals ha de partir del principi bàsic de respecte envers aquests éssers vius amb capacitat de sentir i de patir i del principi de respecte al seu entorn. Volem que els membres de la comunitat educativa fomentin l'aprenentatge els valors com el respecte i l'empatia a partir dels animals.

Això suposa elaborar un treball de pedagogia social en el qual tots estiguem implicats: des de la necessitat d'introduir el tema de la convivència amb els animals a les matèries d'ensenyament reglat fins a la d'aprofitar els recursos informatius i els mitjans de comunicació per dur a terme una tasca d'educació social en aquest sentit. Així doncs, l'objectiu principal d'aquesta proposta és millorar els valors i la convivència a partir de l'educació amb animals.

2. Marc teòric

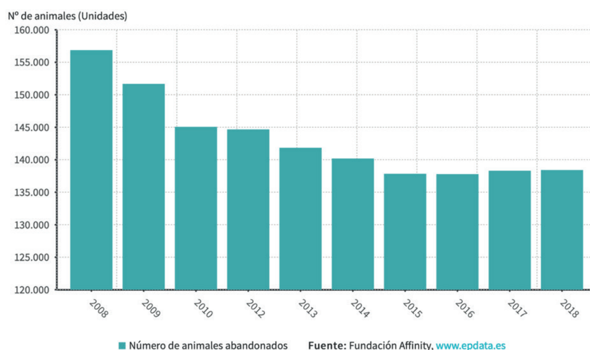
2.1 Educació ambiental

L'educació ambiental busca reactivar aquesta connexió i motivar la gent a actuar en nom del medi ambient (Hungerford i Volk, 1990). Moltes organitzacions i grups treballen activament per conservar els animals salvatges i els llocs salvatges. Un subconjunt d'aquest grup, inclosos els zoològics, aquaris, museus, santuaris, refugis, centres de natura i altres instal·lacions d'aprenentatge informals ofereixen a les persones oportunitats d'experiències educatives amb la vida salvatge i la natura. Les experiències d'aquestes configuracions són úniques perquè proporcionen interaccions multisensorials impactants amb una diversitat d'animals que poden influir en les actituds i comportaments dels participants en funció de les seves respostes afectives (Clayton *et alii*, 2009; Miller *et alii*, 2004).

Al voltant de 138.400 gossos i gats van ser abandonats o es van perdre el 2018 a l'Estat espanyol, una xifra molt semblant a la de 2017 (138.300 abandonats) segons les estimacions elaborades a partir dels animals recuperats per societats protectores, ajuntaments i consells comarcals de l'Estat espanyol (Fundació Affinity, 2018).

Evolució del nombre total d'animals recollits per refugis i protectores a l'Estat espanyol

Gràfic 1. Relació del nombre d'animals abandonats cada any.



Font: Fundació Affinity

D'aquesta xifra, la majoria són gossos (el 75,6%) mentre que el 24,4% restant són gats. Malgrat els esforços de conscienciació d'associacions i protectores d'animals, entre 2018 i 2017 tot just es va aconseguir reduir el nombre de gossos abandonats o extraviats (un 0,13% menys), i en el cas dels gats fins i tot hi va haver un augment (0,73% més).

2.2 Valors

Els animals de companyia són una eina molt vàlida per treballar valors fonamentals en el procés educatiu. La seva presència és, en si mateixa, una escola de vida: alimentació, higiene, creixement, envelliment, salut, malaltia, mort, reproducció...

Els valors més importants que poden fomentar són els següents. En primer lloc, respecte envers els éssers vius. L'agressivitat que poden mostrar alguns nens i nenes envers ells mateixos o els animals pot ser i és reversible quan hi tenen tracte en el mateix medi escolar. En segon lloc, autoestima i confiança en si mateixos. En presència d'animals, no són els infants més llestos ni els més forts els que mostren més confiança en si mateixos. En tercer lloc, responsabilitat. La família i l'escola han d'educar els infants a

ser més responsables i compartir entre tots les atencions envers els éssers vius. En darrer lloc, la sensibilitat. La convivència amb animals desperta els sentiments i les actituds més sensibles de qualsevol infant, fins i tot entre els més indiferents o reticents al principi (Hutton, 1982).

2.3 Beneficis de l'educació amb animals

Entre els principals beneficis segons Hutton (1982), podem destacar els següents:

- *Empatia*. La majoria de les persones s'identifiquen amb els animals. És més fàcil ensenyar una persona a sentir empatia per un animal que per un ésser humà. Això es deu al fet que és més fàcil llegir i interpretar els sentiments d'un animal a través del llenguatge del seu cos que del d'una persona.
- *Enfocament exterior*. Els animals ajuden les persones que tenen una malaltia mental, que tenen baixa autoestima, depressió, etc., a canviar l'enfocament del seu ambient, aconseguint que aquestes persones pensin amb els animals i en parlin, en comptes dels seus problemes.
- *Relacions*. Els animals poden obrir una via de comunicació emocionalment segura entre el terapeuta i el pacient. Els animals ajuden a donar un aire de seguretat emocional a les sessions de teràpia. La presència dels animals pot obrir el camí cap a una resistència inicial per part del pacient a iniciar qualsevol teràpia. És molt freqüent que els pacients projectin els seus sentiments i experiències cap a un animal.
- *Acceptació*. Els animals tenen una manera particular d'acceptar les persones sense qualificar-les. Ells no s'aturen a mirar la imatge d'una persona o quines coses diu. L'acceptació per part d'un animal no admet cap mena de judici.
- *Entreteniment*. La presència d'un animal ofereix, com mínim, entreteniment a les persones. Fins i tot a aquelles a les quals no els agraden els animals n'observen les reaccions i moviments.

- *Socialització*. Nombrosos estudis han demostrat que en les visites que els animals fan a les institucions, ofereixen més socialització entre les persones que es troben en el centre. Les persones es mostren més alegres, més sociables envers els altres, els disminueix l'ansietat i l'estrès i milloren l'estat d'ànim.

2.4 Experiències de centres educatius amb animals

En l'àmbit nacional, en primer lloc, PURINA i el Centre de Teràpies Assistides amb Cans (CTAC) van presentar Aprendre Junts és Millor [1] el 2017 a l'escola Els Àngels de Tarragona, una iniciativa que duu gossos d'educació assistida a les escoles per mostrar els beneficis de les mascotes en l'educació dels nens.

En segon lloc, a les dues escoles públiques del municipi de Roda de Berà, una cinquantena d'alumnes de tercer de primària van treballar amb la protectora l'Última Llar els valors de responsabilitat i civisme envers els animals de companyia en el curs 2018-2019. Els infants van poder aprendre la importància de la tinença responsable dels animals de companyia, com funciona el mecanisme de localització de mascotes i la importància del microxip, o com recollir amb una bossa de plàstic els seus excrements. Les gossetes, per la seva part, es van deixar estimar pels petits.

Finalment, l'escola Dominiques de Tarragona ha posat en marxa un projecte d'innovació en el qual una retriever del Labrador és la protagonista.

A la classe de quart de primària compten amb una presència d'allò més peculiar. Es tracta de la Cuca, una gossa de deu mesos que ve a classes de la mà d'una mestra. Amb la gossa fan activitats específiques que obliguen a treballar valors com la cooperació, però en altres ocasions simplement és una més de la classe. S'està quieta i de vegades fins s'adorm, cosa que fa que els nens evitin fer soroll.

En l'àmbit internacional, d'una banda, s'explica l'experiència d'un jardí d'infants de Boudeaux, França, que va incloure animals en l'activitat

1 *PURINA® | APRENDER JUNTOS ES MEJOR*. (2019). PURINA® Juntos la vida es mejor. https://www.purina.es/juntos-mejor/mascotas-en-las-escuelas.

quotidiana dels nens. Un gos i un gatet van afavorir l'aprenentatge d'algunes paraules en nens amb dificultats en la seva comunicació.

D'altra banda, a continuació es mostren exemples de gossos en escoles d'arreu del món.

Doodles. Gos a l'escola d'educació especial Highfurlong, a Blackpool (Regne Unit), des del 2017. Aquests gossos són reconeguts per la seva visió de futur i les seves idees creatives. L'alumnat de l'escola té entre dos i dinou anys i les principals necessitats educatives especials són trastorns de l'espectre autista (TEA), *Profound and Multiple Learning Disabilities* (PMLD), trastorn per dèficit d'atenció i hiperactivitat (TDAH), dificultats específiques d'aprenentatge (DEA), entre altres. Al cap de pocs mesos, l'institut de la ciutat també va incorporar dos gossos al seu centre educatiu.

Dora. És la gossa del col·legi d'educació especial de Camberwell Park, a Manchester (Regne Unit). És una gossa de lectura, ja que la major part del temps era a la biblioteca amb infants que llegien individualment o en grups petits. Va ser una motivació per fomentar la lectura.

Pippa. És la gossa de l'escola primària Baines Endowed, de Blackpool (Regne Unit). Primer saluda els infants i després se'n va al final de l'aula. Els infants es relleven per acariciar-la com a recompensa pel seu bon comportament, i també fan torns per anar a llegir-li un llibre.

3. Marc metodològic

Aquest projecte té per objectiu general elaborar una proposta d'educació amb animals per a escoles d'infantil i primària per afavorir el rendiment acadèmic, la socialització, la cohesió entre les famílies i la relació família-escola mitjançant la potenciació de valors.

Aquesta proposta s'ha dut a terme en les fases següents:

1) Revisió de la literatura existent

A partir de la consulta de diferents bases de dades científiques es va recopilar i analitzar la literatura existent respecte d'aquest tema.

2) Entrevistes amb diferents professionals

Taula 1. Objectius i criteris de selecció dels entrevistats

ENTREVISTAT	*OBJECTIU*	*CRITERIS DE SELECCIÓ*
Veterinària	Conèixer el punt de vista d'una professional dels animals.	-Clínica veterinària on vaig fer les pràctiques d'auxiliar veterinària. -Veterinària professional des de fa més de vint anys.
Mare	Descobrir els beneficis d'una família amb moltes mascotes.	-És auxiliar veterinària. -Té tres fills i més de quinze mascotes. -Li encanten els animals.
Alumne	Identificar els avantatges dels animals segons un alumne.	-Alumne amb dos gossos i una gata. -Li agraden molt els animals.
Mestra	Aprofundir en el treball respecte als animals de l'escola.	-Tutora del pràcticum. -Mestra amb més de trenta-cinc anys d'experiència.
Director	Esbrinar les realitats dels centres educatius en relació amb el món dels animals.	-Mestre i director amb molta experiència.
Treballadora de protectora d'animals	Verificar la realitat actual del nostre entorn respecte a l'abandonament i adopció d'animals.	-Coneguda del voluntariat a la protectora. -Té vuit anys d'experiència treballant amb animals.
Mestra a l'estranger	Comparar el treball de l'educació dels animals en altres països.	-Coneguda d'un pràcticum. -Vaig observar que un dia a la seva classe un alumne va portar un gat. -Mestra d'infantil i primària.
Terapeuta de granja per visitar animals	Concebre informació professional sobre activitats educatives relacionades amb els animals.	-Responsable d'una granja propera a Tarragona. -Terapeuta amb experiència d'activitats amb centres educatius i animals.

3) Anàlisi a partir de les entrevistes i la literatura científica

Aquesta anàlisi s'ha fet mitjançant una DAFO.[2]

4) Creació de la proposta

A partir de l'anàlisi DAFO i la informació recollida a les entrevistes, es fa el primer disseny de la proposta en què es presentarà breument cada activitat plantejada.

2 Eina d'estudi que analitza les característiques internes (debilitats i fortaleses) i externes (amenaces i oportunitats) d'una situació.

5) Validació de la proposta

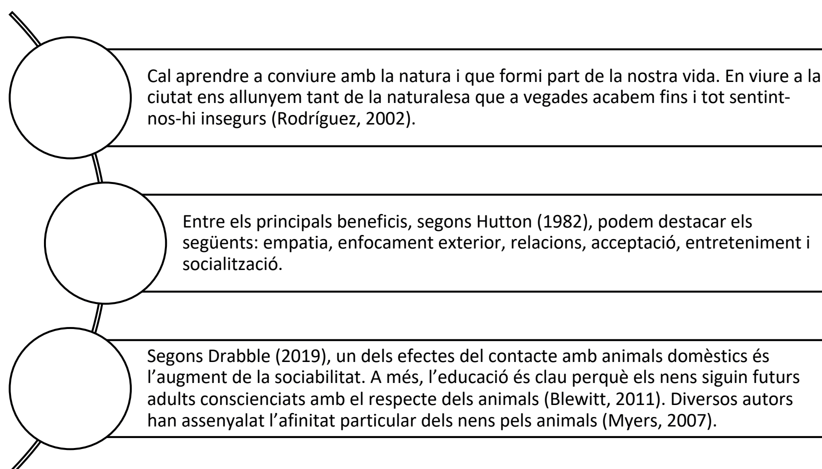
Aquesta proposta s'ha validat amb tres professionals del sector de l'educació.

6) Elaboració de la proposta definitiva

A partir de les propostes de millora i comentaris fets pels experts es du a terme la segona versió de la proposta.

4. Resultats i anàlisi

1) Revisió de la literatura existent



2) Entrevistes amb diversos professionals

- Veterinària:
  - Destaco la importància que tenen els adults en la transmissió dels valors de les mascotes cap als infants. Cal donar exemple i vetllar pel bé comú de tots els éssers vius. A més, la veterinària comenta la importància de l'educació per prevenir i evitar les situacions d'abandonament.

- Mare:
  - Em sembla molt interessant el fet que a casa tinguin tants animals i tres fills, i que puguin presenciar la cadena tròfica i així potenciar la seva comprensió. I també el fet que l'animal ha ajudat el seu fill a superar les pors nocturnes. A l'últim, destaco la importància de minimitzar el perill entre el contacte infant-animal, explicant als infants diferents mesures per evitar situacions de risc.
- Alumne:
  - Comenta que les seves mascotes afecten positivament el seu estat d'ànim i és conscient del que és una protectora d'animal i de l'abandonament dels animals.
- Mestra:
  - És conscient que a les escoles no s'aprofundeix en el tema dels animals ni es treballa d'una manera idíl·lica, és a dir, on es fa un treball conscient, sistemàtic i continuat. Però ella sempre intenta fomentar el respecte cap a tot ésser viu.
- Director:
  - Destaca que el fet de dur a terme un projecte amb animals depèn de les activitats i creu que no es treballa prou la conscienciació animal per prevenir i evitar-ne l'abandonament.
- Treballadora de protectora d'animals:
  - Podem concloure que des del confinament han augmentat les adopcions i han disminuït les recollides, però no per falta d'animals abandonats als carrers, sinó per una manca de gestió dels ajuntaments. A l'últim, reconeix que són poques les escoles que s'interessen per acomplir activitats educatives amb la protectora d'animals i es mostra disponible a firmar un conveni amb centres educatius.
- Mestra a l'estranger:
  - Destaco la llibertat que té la mestra per treballar diferents projectes relacionats amb animals des de diferents punts de vista, des de coneixença de la mascota fins a l'impacte ambi-

ental que tenen les nostres accions. A més, comparteixo l'opinió que l'educació està canviant i s'està enfocant cap a la cura i respecte dels animals i del nostre planeta en general.

- Terapeuta de granja per visitar animals:
  - También mostra disponibilitat per programar un projecte amb un centre educatiu i destaca la importància de la teràpia per connectar amb el medi ambient a través dels animals. Comparteixo la idea que la natura ens ajuda a connectar amb nosaltres mateixos i a vegades no la valorem o cuidem. Destaca la importància que els infants tinguin contacte amb animals per millorar el seu autoconcepte, autoestima, la gestió d'emocions i diferents valors i responsabilitats.

Com a síntesi podem destacar que totes les persones entrevistades coincideixen que els animals fomenten els valors de respecte, empatia i responsabilitat. La majoria de persones entrevistades coincideixen que el conill és un bon animal per treballar-hi. A més, que podem apropar-nos a temes com la mort i el dol amb més naturalitat, i que els animals també ens poden ajudar a superar pors i a combatre la soledat. Per acabar, coincideixen que treballant amb animals sempre hi ha un perill, però s'ha de ser conscient i poder-lo controlar i minimitzar al màxim.

3) Anàlisi a partir de les entrevistes i la literatura científica

A partir de les dades recollides amb l'instrument entrevista i l'anàlisi posterior a partir de la tècnica DAFO, es descriuen les debilitats, amenaces, fortaleses i oportunitats del projecte de millora per tenir-les en compte a l'hora de dissenyar-lo.

Taula 2. DAFO

DEBILITATS	*FORTALESES*
-Por dels alumnes als animals -Manca de coneixement del professorat respecte a les possibilitats i potencialitats del treball amb animals -Manca d'oferta formativa sobre l'aprenentatge amb animals	-Aprenentatge de valors: Responsabilitat Empatia Respecte Afecte Confiança Autoestima Cooperació -Desenvolupament de competències: Autonomia Autogestió Organització
AMENACES	OPORTUNITATS
-Risc d'accidents -Reaccions imprevisibles dels infants i dels animals que puguin portar a situacions perilloses -Desconeixement i desconfiança per part d'algunes famílies	-Millorar la cohesió entre les famílies -Fomentar la relació família-escola -Combatre l'abandonament -Combatre el dol -Conscienciar els infants sobre el respecte cap als éssers vius -Projecte innovador

Elaboració pròpia

4) Creació de la proposta

A continuació es detalla la base d'activitats per a la proposta. També s'especifica a quin grup van destinades: educació infantil (EI), cicle inicial (CI), cicle mitjà (CM) i cicle superior (CS).

Tallers literaris (EI, CI, CM i CS)

Als anys vuitanta es van fer populars els tallers de narrativa, poesia o teatre, centrats en la producció d'escrits creatius, amb el propòsit de millorar la competència lingüística i literària. Aquests tallers consisteixen en la lectura en veu alta i individual de diferents tipus de llibres sobre els animals. A més, són tallers en què es barrejaran nivells i hi participaran els alumnes de tota l'escola. S'organitzaran en grups de sis alumnes, tres de cicle mitjà i tres de cicle superior, distribuïts pel pati, i els alumnes d'infantil i primària podran anar pel pati a escoltar diferents contes i històries que els explicaran els alumnes de cicle mitjà i superior. Aquest taller es realitzarà durant tota una tarda del mes de març, quan la temperatura és agradable. La meitat del claustre de l'escola acompanyarà els

alumnes d'infantil i els altres voltaran pel pati guiant i observant l'activitat i enregistrant l'experiència amb imatges i vídeos.

Concurs de redaccions (CM i CS)

Els alumnes de cicle mitjà i superior per Sant Jordi presentaran una redacció en què els protagonistes de les històries seran animals reals que hem treballant en el projecte. Les històries poden ser inventades, però s'han de basar en un animal real. Aquesta activitat vol fomentar la creativitat i imaginació de l'alumnat i també millorar l'expressió escrita en llengua catalana, que és la llengua vehicular del centre. Les redaccions poden tenir entre una i tres pàgines.

Aleshores, el dia de Sant Jordi, es decorarà el passadís amb totes les redaccions dels alumnes penjades a les parets i, finalment, a finals d'abril, s'anunciarà el guanyador, que triaran els mateixos alumnes després de veure l'exposició i apuntar quina és la millor redacció.

Concurs de dibuixos (EI i CI)

A educació infantil i cicle inicial es farà un concurs de dibuixos a finals de curs en què els alumnes de manera individual podran presentar un dibuix. Els protagonistes dels dibuixos seran animals reals que han treballat en les diferents activitats del projecte. El dibuix pot tenir un o diversos animals i és lliure, és a dir, no cal que sigui realista. Aquesta activitat vol fomentar la creativitat i imaginació de l'alumnat i millorar la motricitat fina.

Obra de teatre en anglès (EI, CI, CM i CS)

Els alumnes de cicle mitjà i superior prepararan obres de teatre en grups de cinc o sis alumnes. Ells mateixos pensaran i escriuran el guió, buscaran la decoració i el material necessari, triaran els personatges i representaran l'obra. Aquesta activitat durarà tot el curs perquè s'anirà preparant en algunes sessions d'anglès. Ha de sortir com a mínim un animal a l'obra i es pot basar en un animal real o inventat. La mestra d'anglès els assessorarà amb el vocabulari i les expressions. Les obres poden tindre una durada d'entre deu i quinze minuts.

Aleshores, a final de curs representaran l'obra dues vegades. A la primera, els alumnes d'infantil i cicle inicial en seran els espectadors i a la segona es convidaran les famílies.

Peixera (CS)

Es dissenyarà una peixera per a l'escola. En el primer trimestre del primer curs, els alumnes de cicle superior dibuixaran una proposta de disseny per a la peixera de manera individual. Posteriorment, a Nadal es triarà mitjançant votacions al web de l'escola en què participarà tota l'escola: alumnes, equip directiu, professorat i famílies. En tornar de les vacances de Nadal, es comunicarà el disseny guanyador i serà el que els alumnes de cicle superior construiran. Aquesta activitat és de llarga durada i té una durada de tres anys, ja que requereix l'obtenció de materials, construcció, decoració. A l'últim, els alumnes de cicle superior també seran els encarregats d'escollir quines espècies de peixos hi volen. El professorat donarà un llistat amb possibles peixos i cada grup cooperatiu de quatre alumnes triarà un peix.

Zona per a les tortugues (CM)

Els alumnes de cicle mitjà seran els encarregats d'habilitar una zona del pati per a les tortugues terrestres. En primer lloc, es triarà el lloc ideal per a les tortugues. La mestra donarà la indicació, que ha de ser un espai de 8 $m^{2.}$ Es calcularan les possibles àrees per ocupar aquella determinada superfície i es determinarà quina és la ubicació ideal de tota la que disposem per construir una zona per a futures tortugues. Aquesta activitat es farà en grups cooperatius de quatre o cinc alumnes. En segon lloc, cada grup proposarà dimensions, ubicació i una justificació. Al final del primer trimestre es farà una presentació i es votarà la millor opció. Durant les vacances de Nadal, penjarem al web de l'escola els resums de cada grup cooperatiu amb els tres punts: dimensions, ubicació i justificació de la tria; així tota la comunitat educativa del centre podrà votar i decidir la millor opció.

En tornar de Nadal, es comunicarà a l'alumnat la proposta guanyadora i serà la que es durà a terme. A partir d'aquell moment, tot l'alumnat de cicle mitjà participarà i col·laborarà en la construcció de la zona per a tortugues.

Construcció de joguets (CI)

Els alumnes de cicle inicial construiran joguets per als gats de la protectora amb materials reciclats. En primer lloc, es farà una recol·lecta de material reciclat. Es demanarà a les famílies de cicle inicial que portin material reciclat a l'escola. Les mestres donaran possibles idees i explicaran algunes orientacions, per exemple que als gats els agraden les coses que fan soroll, es mouen, tenen colors vius, no es poden posar fils pel risc a menjar-se'ls, etc. Aleshores, en parelles, els alumnes hauran d'inventar i construir un joguet a partir del material. Les mestres guiaran i supervisaran el procés. Algunes parelles també poden construir un segon joguet, si volen. Una vegada tinguem tots els joguets de cicle inicial construïts, farem una excursió a la protectora amb la qual tenim un conveni, per donar-los als gats els joguets que hem elaborat.

Caseta per a gats (CI, CM i CS)

Aquesta és una activitat de llarga durada en què participa tota la primària. En el primer i segon any, els alumnes de cicle superior transformaran i arreglaran diferents contenidors perquè puguin ser refugis per als gats del carrer. Al tercer any, els alumnes de cicle mitjà pintaran aquests contenidors. Podran triar ells els colors i dissenys. Finalment, al quart curs, els alumnes de cicle inicial prepararan decoracions i les enganxaran als refugis.



Figura 1. Caseta per a gats. Font: Ajuntament d'Alcanar.

Jardí de les papallones (EI, CI, CM i CS)

En aquesta activitat hi participarà tota l'escola. Al primer any es decidirà en quin espai del pati és millor construir el jardí per a les papallones. Cada classe proposarà un espai i la justificació amb els motius corresponents. A finals del primer any es decidirà quin és l'espai mitjançant les votacions del claustre. Al segon any es prepararà la terra i s'hi plantaran les flors, plantes i arbustos que els alumnes decideixin. L'espai total es dividirà en miniespais i cada classe decidirà què vol plantar en un espai concret. Totes les classes rebran una llista de possibles plantes que potencien la convivència de papallones.



Figura 2. Infants construint el jardí de les papallones. Font: Ajuntament de Sant Joan Despí.

Caseta dels insectes (EI, CI, CM i CS)

En els dos primers cursos del projecte, tota l'escola també participarà en la construcció d'una caseta per a insectes que es col·locarà en un racó al jardí de les papallones. Cada cicle tindrà el seu racó o parcel·la.

Sortides (EI, CI, CM i CS)

A cada curs s'organitzarà una sortida d'un dia relacionada amb aquest projecte. En canvi, a sisè es faran convivències de tres dies.

Els alumnes d'educació infantil visitaran la granja escola Neri, que està situada al Catllar. Visitaran tots els animals de la granja, com els pollets i les gallines, l'ànec, les cabres, els cavalls, etc.

Els alumnes de cicle inicial visitaran La Mascota i el Jardí, ubicada a la carretera entre Reus i Riudoms. Allà, podran gaudir de la natura i visitar els animals. A més, hi ha un parc on podran jugar i una zona de pícnic per poder dinar.

A cicle mitjà es visitarà el CAN, el Centre d'Apropament a la Natura, situat a Navàs, Barcelona. Els alumnes podran gaudir d'activitats dirigides per descobrir la natura i l'entorn i experimentar-hi, i també podran visitar els animals que es troben al centre.

A cinquè es visitarà el Butterfly Park, que es troba a Castelló d'Empúries, a la província de Girona. Allà els alumnes podran passejar pels camins del jardí tropical i descobrir el fascinant món de les papallones, tucans, tortugues, lloros i molts altres animals exòtics.

Finalment, l'alumnat de sisè anirà a València, on el primer dia visitarem la Ciutat de les Arts i les Ciències i farem una volta per la ciutat; el segon dia, l'Oceanogràfic, i el tercer dia, el Bioparc. Sortirem de l'escola dimecres al matí i tornarem divendres al voltant de les vuit del vespre. Caldrà portar l'esmorzar i dinar de dimecres i un sac de dormir. Ens allotjarem a un alberg de la ciutat de València i el desplaçament serà amb autocar.

Caminades (EI, CI, CM i CS)

L'escola proposarà com a activitat voluntària una caminada durant el curs amb totes les famílies i els gossos de la protectora en cap de setmana. Totes les famílies del centre estan convidades a participar aquest dia a la caminada conjunta que s'organitza juntament amb la protectora d'animals i la nostra escola. El claustre també hi pot assistir. L'alumnat haurà d'anar acompanyat per les famílies i l'activitat tindrà una durada de tres hores aproximadament. Consisteix a quedar a la protectora, on els responsables repartiran un gos a cada família i llavors tots junts pujarem al cim d'un turó petit que hi ha a la vora. En arribar a dalt, esmorzarem junts; per tant, es recomana portar un entrepà o alguna cosa per esmorzar, i ens farem una fotografia amb totes les famílies i els gossos. En acabar, tornarem a la protectora i deixarem els gossos.

Campanya publicitària (CS)

En el quart any del projecte de millora, els alumnes de cicle superior organitzaran una campanya publicitària amb un recull de fotografies de les activitats que s'han fet durant els quatre anys de tota l'escola i prepararan uns vídeos editats per ells en què combinaran imatges de les activitats i les seves explicacions i opinions. L'objectiu principal d'aquesta activitat és fer un recull del projecte i una conclusió amb els alumnes més

grans de l'escola per promoure l'adopció i fomentar la conscienciació animal. Els vídeos es realitzaran en grups cooperatius de quatre persones i després es publicaran al web de l'escola. També s'enviaran a l'Ajuntament de la ciutat de Tarragona.



Figura 3. Exemple d'una campanya publicitària. Font pròpia.

Visites de professionals (CS)

Els alumnes de cicle superior rebran visites a l'escola d'un veterinari, auxiliar veterinari o voluntari d'una protectora que impartirà un taller. La visita tindrà dues parts. A la primera part, el professional es presentarà i farà una introducció sobre les seves diferents funcions, les principals problemàtiques que hi ha actualment respecte als animals, què podem aprendre d'ells, els beneficis des del punt de vista integral, etc. Serà una part més teòrica o magistral.

En canvi, a la segona part el professional impartirà un taller pràctic en què els alumnes, per grups, hauran de buscar solucions als problemes que se'ls plantejaran, i, finalment, individualment, faran una manualitat per poder dur a casa de record de la sessió.

Voluntariat (CS)

Als alumnes de cicle superior se'ls donarà l'oportunitat de ser voluntaris de la protectora. Podran anar-hi a les tardes, els caps de setmana o a l'estiu a passejar animals, ajudar a netejar, fer de casa d'acollida, difondre adopcions pel web, acompanyar els cadells, etc.



Figura 4. Voluntariat a la protectora d'animals. Font pròpia.

Presentacions (CS)

Els alumnes de cicle superior faran recerca en grups cooperatius per fer una presentació sobre un animal de companyia a l'escola i a la plaça de la ciutat. Primer, hauran de triar l'animal de companyia sobre el qual volen treballar. A continuació, hi haurà diverses sessions de recerca i preparació de la presentació i materials. Finalment a l'escola organitzarem una sessió informativa i divulgativa en què els alumnes seran els protagonistes i donaran a conèixer aquest projecte a la comunitat. Les presentacions dels animals es faran a la plaça de la ciutat i estaran obertes a tots els ciutadans per poder conèixer i descobrir fets interessants sobre alguns animals de companyia.

Intercanvi entre escoles (CM)

Aquesta activitat consisteix a fer una trobada amb altres escoles que duguin a terme un projecte similar a aquest i així intercanviar experiències a fi d'enriquir-se i aprendre els uns dels altres. En aquesta activitat hi participaran els alumnes de cicle mitjà i es realitzarà a la nostra escola, on es convidaran els alumnes de l'altra escola i se'ls mostrarà el que hem treballat. A més, es duran a terme activitats lúdiques al pati per fer noves amistats.

Taller de notícies (CM i CS)

Aquesta és una de les activitats inicials del projecte i serà un punt de partida per a l'alumnat. Els alumnes de cicle mitjà i superior, a partir de diverses notícies, tant de positives com de negatives, relacionades amb els animals, que els centraran l'atenció i l'interès, faran una reflexió en petits grups, i posteriorment hi haurà una posada en comú amb tots els alumnes participants.

Cinema i col·loqui (EI, CI, CM i CS)

A cada curs se celebrarà el Dia del Cinema, en què a cada cicle es veurà una pel·lícula o un curtmetratge i posteriorment es farà un col·loqui per convidar els estudiants a la reflexió. A educació infantil es veuran i es treballaran diferents curtmetratges relacionats amb els animals com *Lucas, la araña*, *Happiness*, *Oktapodi*, *Meerkat*, *Save Ralph*, etc. A cicle inicial es passarà la pel·lícula *Mowgli i el llibre de la selva*. A cicle mitjà, *Mascotes*. I a l'últim, a cicle superior la pel·lícula *Sempre al teu costat, Hachiko*.

Cuidar a un insecte (CI)

A cicle inicial els alumnes sortiran al pati i buscaran un insecte. Cada alumne haurà de buscar i triar el seu. Aleshores els posarem en gotets de vidre amb tapa i fulles a dins. I durant un mes els alumnes cuidaran l'insecte que ells hagin triat. Cada dia, abans de sortir al pati l'hauran d'alimentar deixant-hi un trosset de pa, fruita, verdura, embotit, etc. Els divendres cal tenir en compte que s'haurà de deixar més menjar.

Benvolguda mascota (EI)

Els alumnes d'educació infantil seran els protagonistes d'aquesta activitat, que consisteix que cada alumne de la classe podrà portar la seva mascota un dia a l'aula i presentar-la als seus companys i companyes. A més, als alumnes que no tinguin mascota, la mestra els donarà l'oportunitat d'emportar-se un dia la mascota de la classe, que serà un caragol, i així també poder viure l'experiència i explicar-la. L'objectiu és que els alumnes se sentin protagonistes i comparteixin els moments amb les seves mascotes.



Figura 5. Mascotes. Font pròpia.

5) Validació de la proposta

Taula 2. Comentaris dels especialistes

EXPERT 1	*EXPERT 2*	*EXPERT 3*
-Separar els objectius per àmbits. -Fer taules per resumir el marc normatiu.	-Especificar més els objectius. -Classificar les activitats per nivells i cicles.	-Redactar diverses estratègies per a cada objectiu. -Explicar les activitats individualment.

Elaboració de la proposta definitiva

Taula 3. Relació dels objectius, estratègies i activitats

OBJECTIUS	*ESTRATÈGIES*	*ACTIVITATS*
Fomentar l'aprenentatge de la llengua de manera vivencial, significativa i funcional.	-Dissenyar activitats per promoure la literatura. -Fomentar la cohesió de l'equip docent, així com la millora en la seva coordinació i participació.	Tallers literaris Concurs de redaccions Concurs de dibuixos Obra de teatre
Potenciar la capacitat creativa, l'esperit crític, l'autonomia i el treball cooperatiu mitjançant el treball amb animals.	-Dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge que fomentin la capacitat creativa, autonomia i el treball cooperatiu. -Analitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'educació emocional i el medi social i natural al centre per introduir-hi innovacions metodològiques.	Peixera Zona de tortugues Construcció de joguets Caseta per gats Jardí de les papallones Caseta dels insectes
Col·laborar amb institucions amb animals.	-Organitzar sortides a institucions de l'entorn proper. -Unificar actuacions i metodologies competencials entre l'equip de mestres creant una cultura de centre.	Sortides
Promoure la col·laboració amb l'AMPA per dur a terme aquest projecte conjuntament.	-Dur a terme de forma conjunta el projecte. -Buscar col·laboracions i aliances per promoure la participació de l'entorn més proper en el desenvolupament de l'alumnat i fer de l'entorn un recurs didàctic.	Caminades

OBJECTIUS	*ESTRATÈGIES*	*ACTIVITATS*
Fomentar la participació de les famílies en les activitats educatives de l'àmbit escolar.	-Organitzar activitats que afavoreixin la participació de les famílies. -Potenciar nous espais de participació i comunicació amb les famílies.	Campanya publicitària
		Visites de professionals
		Voluntariat
		Presentacions
		Intercanvi entre escoles
		Taller de notícies
		Cinema i col·loqui
Promoure valors com el respecte i la conscienciació cap al món animal.	-Dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge que fomentin l'empatia i el respecte. -Millorar el clima de convivència i propiciar el sentiment de pertinença dels membres de la comunitat educativa promovent la cerca d'aliances, la participació, el desig i la col·laboració.	Benvolguda mascota
		Cuidar un insecte

5. Conclusions

En primer lloc, podem extreure que hi ha relativament poques experiències educatives al territori nacional català amb animals. A escala internacional, la majoria de les experiències són de països com França i Anglaterra. Per tant, és una gran oportunitat per a les escoles catalanes implementar un projecte innovador com el que es presenta en aquest article per millorar la convivència en els centres, fomentar valors com l'empatia i el respecte, i afavorir la tinença responsable dels animals de companyia.

En segon lloc, el treball amb animals dona moltes possibilitats de plantejar diferents activitats adaptades a tots els nivells educatius, afavorint l'aprenentatge significatiu i augmentant la motivació de l'alumnat. A més, també es poden dissenyar actuacions que impliquin la participació de les famílies i tota la comunitat educativa. Les activitats plantejades en aquest article són només propostes, però es poden adaptar a les realitats de cada centre educatiu.

En tercer lloc, podem concloure que aquest projecte pot tenir implicacions que afecten diferents agents:

- Pel que fa als docents i futurs docents és un pla que segueix la tendència europea de potenciar la conscienciació cap al món dels animals i promoure el respecte cap a ells.
- En l'àmbit escolar, és innovador, ja que pocs centres educatius al nostre entorn tenen projectes semblants.
- En referència a les famílies, milloraria la relació entre famílies del centre.
- En l'àmbit administratiu, milloraria la situació d'animals abandonats a llarg termini perquè potenciaríem el respecte cap a tots els animals del planeta.
- Finalment, en les protectores i granges, el fet de col·laborar en aquest projecte milloraria les condicions dels animals i ajudaria a difondre la importància de no abandonar-los.

En darrer lloc, en les futures línies de treball, es podrien analitzar les percepcions dels futurs docents i dur a terme la implementació de les estratègies i respectives activitats dissenyades en el context real per poder observar-ne clarament els avantatges i les limitacions. Després de la implementació del projecte, caldria fer una valoració dels resultats, i a partir d'això crear un mètode o model flexible que es pugui adaptar a altres escoles o contextos educatius.

Referències bibliogràfiques

Blewitt, J. (2011). «The media, Animal Conservation and Environmental Education». *Environmental Education Research,* 17(6), 711–718.

Clayton, S., Fraser, J., i Saunders, C. (2009). Zoo experiences: Conservation, connections, and concern for animals. Zoo Biology: *Published in affiliation with the American Zoo and Aquarium Association*, 28(5), 377–97.

Diari de Tarragona. (25/01/2019). «Els alumnes de les escoles de Roda de Berà aprenen a tenir cura d'una mascota«. *Diari de Tarragona*. <https://www.diaridetarragona.com/costa/Els-alumnes-de-les-escoles-de-Roda-de-Bera-aprenen-a-tenir-cura-duna-mascota-20190125-0044.html>

Drabble, C. (2019). *Introducing a School Dog: Our Adventures with Doodles the Schnoodle*. Jessica Kingsley Publishers.

Fundación Affinity. (2018). «El abandono de animales de compañía, en datos y gráficos». *Europa Press.* <https://www.epdata.es/datos/abandono-animales-datos-graficos/428>

Hungerford, H. R., i Volk, T. L. (1990). «Changing learner behavior through environmental education». *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.

Hutton, J. (1982). «Social workers act like animals in their casework relations». *Society for Companion Animal Studies Newsheet*, 3, 18-29.

Miller, B., Conway, W., Reading, R, Wemmer, C., Wildt, D., Kleiman, D. *et alii* (2004). «Evaluating the conservation mission of zoos, aquariums, botanical gardens, and natural history museums». *Conservation Biology*, 18(1), 86–93.

Muñoz, N. (14/02/2020). «Cuca, la perra que va a clases de primaria». *Diari de Tarragona.* <https://www.diaridetarragona.com/tarragona/Cuca-la-perra-que-va-a-clases-de-primaria-20200212-0010.html>

Myers, G. (2007). «The Significance of Children and Animals». *Social Development and Our Connections to Other Species*. Purdue University Press.

PURINA® | APRENDER JUNTOS ES MEJOR. (2019). PURINA® Juntos la vida es mejor. <https://www.purina.es/juntos-mejor/mascotas-en-las-escuelas>

Ristol, F. (12/09/2017). «El col·legi Els Àngels duu a l'aula gossos per educar els nens». *Tarragona21.* <http://diaridigital.tarragona21.com/el-col·legi-els-angels-duu-a-laula-gossos-deducacio-assistida/>

Rodríguez, F. L., i Jiménez, F. R. (2002). *Niños, los animales y la naturaleza* (Vol. 17). Edaf.

RESSENYES

Gálvez, P. i López, A. (2021). *8 hores. El Noi del Sucre i la vaga de La Canadenca.* Pagès Editors

Andrés Pla Gálvez
Professor d'Història i Geografia
andresplagalvez@gmail.com

El còmic presenta de manera sintètica i atractiva informació que en molts casos pot ser d'una qualitat indiscutible. En el cas de l'ensenyament i aprenentatge de la història trobem nombrosos títols amb una utilitat didàctica inqüestionable. Per esmentar-ne alguns exemples, hi podem trobar la crua narració de l'holocaust a *Maus*, d'Art Spiegelman; la revolució islamista de l'Iran vista amb perspectiva de gènere a *Persèpolis*, de Marjane Satrapi, o la magnífica representació del feudalisme i de l'edat mitjana a *Les Tours de Bois-Maury*, de Hermann. El còmic que ens incumbeix avui és una proposta feta a casa nostra que narra amb rigor i de manera atractiva uns esdeveniments clau per entendre la història recent de Catalunya i Espanya.

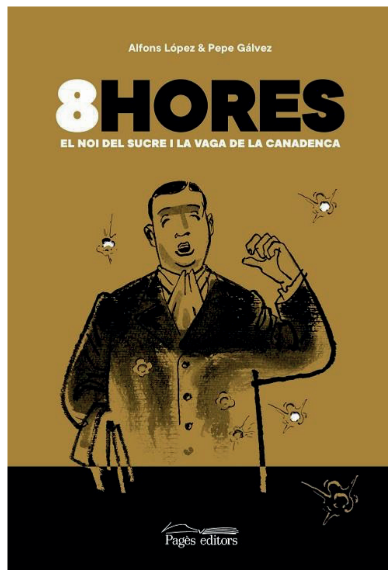


Figura 1. Coberta del còmic: *8 hores...*





Figura 2. Pàgina interior del còmic.

A *8 hores. El Noi del Sucre i la vaga de La Canadenca,* Alfons López en l'apartat gràfic i Pepe Gálvez al guió ens ofereixen tota una lliçó, no només d'història, també de com explicar-la. Ens situem a la Catalunya del primer quart del segle xx, en què la convulsió política i els aires de canvi social eren molt presents. Com indica el títol, els protagonistes d'aquest relat són Salvador Seguí, *el Noi del Sucre*, la vaga de La Canadenca i tot el conjunt de la societat catalana del moment, que es veurà implicada en aquests esdeveniments. Així doncs, es tracta d'una obra adient per treballar els continguts curriculars de l'àmbit social de quart d'ESO, des d'un enfocament que, *a priori*, pretén ser més atractiu per a l'alumnat.

Un dels esmentats autors d'aquest còmic és el periodista i dibuixant Alfons López (1950), amb una àmplia trajectòria al camp de l'humor gràfic i del còmic espanyol. Ha col·laborat en publicacions del TBO, a l'editorial Bruguera o a la revista *Cimoc* entres d'altres. També va participar en la creació de la revista *Botifarra!* (1975-1987), en què es feia anàlisi periodística amb format còmic. D'altra banda, als guions hi tenim Pepe Gálvez (1950), economista de formació i també guionista i sindicalista. Fa més de trenta anys que es dedica a la divulgació del còmic, i ha escrit diversos llibres sobre el tema i ha col·laborat en el comissariat de diferents exposicions relacionades amb el mitjà (Gálvez i López, 2021).

L'estructura d'aquesta obra està plantejada perquè el lector es pugui situar en el context històric que narra i comprendre'l. El còmic arrenca amb l'assassinat de Seguí i a partir d'aquí retrocedeix per explicar la història des de l'inici. Podríem identificar-ne tres parts. La primera narra la joventut del Noi del Sucre. Una segona, on està el gruix de l'obra, explica el desenvolupament de la vaga de La Canadenca. I la tercera, a mode de conclusió, presenta les conseqüències d'aquesta vaga i com la convulsió política i social no va acabar amb ella. Tot i assolir, en teoria, la jornada laboral de vuit hores, a la pràctica els abusos empresarials no van cessar i la mesura no es va fer efectiva ni immediatament ni a tot arreu. Per tant, les raons per lluitar pels drets de la classe treballadora no van desaparèixer.

L'esperit didàctic del còmic queda palès en les pàgines dedicades a explicar el context històric que els autors intercalen entre les diferents parts. Encara que l'obra no ha estat pensada per treballar-la a l'aula, grà-

cies a aquestes parts, el seu valor com a recurs didàctic es fa més evident. Així doncs, en aquestes pàgines, s'expliquen, de forma breu però concisa, esdeveniments d'abast global com la Primera Guerra Mundial o la Revolució Russa; fites locals com la fundació de la CNT, el Congrés de Sants o la creació de la Mancomunitat, i també notes bibliogràfiques breus dels personatges històrics que apareixen en el relat. A mode de material extra, el llibre inclou una una petita cronologia d'esdeveniments contemporanis a la vida de Salvador Seguí (d'utilitat per treballar la sincronia històrica i visualitzar el context polític, social i cultural en el seu conjunt) i unes referències bibliogràfiques per aprofundir en el tema. Per acabar, Pepe Gálvez ens ofereix un epíleg que connecta els esdeveniments narrats al còmic amb l'actualitat, en què demostra d'aquesta manera la utilitat del coneixement històric per comprendre la nostra contemporaneïtat. Per això, aquesta és una de les raons de l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

Aquest còmic pot esdevenir un bon material per treballar a les aules de secundària. Primerament, es tracta d'una obra assequible per a lectors i lectores adolescents. El discurs narratiu és clar i molt senzill de seguir. No cal llegir entre línies. Explica el que vol explicar i es nota que hi ha un gran interès per part de l'autor que tothom el pugui entendre. En altres paraules, no cal ser un gran coneixedor del moviment sindical de principis del segle xx per seguir-ne el fil, ans al contrari, és un material idoni per fer una primera aproximació a aquest període. D'altra banda, cal valorar positivament el fet que estigui escrit en català. No és gens habitual trobar còmics escrits en la nostra llengua, fins i tot cada cop costa més trobar traduccions de títols més enllà dels grans clàssics juvenils. És d'agrair que el personal docent tinguem a la nostra disposició materials en la llengua vehicular. L'aposta que ha fet Pagès Editors amb la col·lecció Dobletinta per impulsar el còmic en català és tan valenta com necessària.

Pel que fa a la part gràfica, és on potser l'obra perd una mica l'atractiu per a lectors i lectores joves. El dibuix de López, tot i tenir una qualitat indiscutible, és d'aquell que podríem anomenar de la vella escola. No és el dibuix a què un lector de còmic adolescent està acostumat. Nogensmenys, aquesta «feblesa» pot convertir-se en una oportunitat si el docent

la sap conduir bé. D'una banda, que el dibuix sigui diferent del que podem trobar als productes d'entreteniment més estesos entre el jovent, com poden ser els manga o el còmic de superherois, pot ser útil perquè l'alumnat diferenciï entre el que és material per a l'aprenentatge i el que és material d'entreteniment. D'altra banda, educar l'alumnat perquè sàpiga apreciar altres expressions artístiques que no siguin aquelles a les quals estan més acostumats també és un deure que tenim com a docents. Gràcies a la interacció entre text i imatge, el còmic pot ser un gran recurs per generar interès per la història i d'alguna manera suavitzar-ne els continguts. Aquest ús del llenguatge, que barreja elements icònics i text escrit, fa que el procés d'aprenentatge es pugui viure com un divertiment però que alhora desenvolupi la capacitat crítica. Moltes vegades cal saber llegir tant el text com les imatges per captar la informació que l'autor vol transmetre (Hernández, 2015). Això fa que, contràriament al que hom pot pensar, la lectura del còmic requereixi una concentració que podríem qualificar com a doble, ja que cal llegir text i imatge.

Per concretar, proposarem una activitat didàctica que es podria realitzar amb el suport d'aquest còmic. Després que cada alumne n'hagués fet una primera lectura autònoma a casa, es podria treballar a l'aula proposant un debat sobre la reivindicació sindical i el seu paper en la història. Aquesta obra és una bona eina per entendre la idea de classe social i de lluita de classes, conceptes clau per comprendre molts dels esdeveniments polítics del segle xx que van ser fruit de l'antagonisme entre els interessos de la burgesia i de la classe treballadora. En aquest debat es podria proposar que l'alumnat identifiqués els interessos d'una i altra classe, inclús derivar en un joc de rol, en què per grups haguessin de defensar els interessos de la patronal per un costat i dels sindicalistes per l'altre. Per preparar aquest debat primer caldria que l'alumnat treballés l'obra fent esquemes, mapes conceptuals, línies del temps, etc. Totes aquestes eines, com ens diu Dolors Quinquer (2004), són clau en l'aprenentatge de la història des d'una perspectiva competencial.

En conclusió, el còmic en general pot ser una eina didàctica tan vàlida com qualsevol altre producte cultural. Dependrà sempre del rigor i de la documentació amb què s'hagi escrit. En aquest cas en concret ens tro-

bem amb un material idoni perquè l'alumnat faci una aproximació amb mirada crítica a aquest moment històric, sovint confús, però que és clau per entendre els grans esdeveniments del segle XX català i espanyol als quals va precedir. I és que tant la Guerra Civil com la dictadura franquista van ser fruit d'aquest antagonisme de classe no resolt, en què les elits van condemnar un poble a l'opressió i a la misèria per tal de no perdre els seus privilegis. Una explicació que cal no perdre de vista en l'ensenyament d'aquest període.

Referències:

Hernández Reyes, A. (2015). «"Alix. El niño griego". La obra de Jaques Martin como recurso didáctico en la enseñanza de la historia antigua». *Boletín Millares Carlo,* 31, 130-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976652>

Quinquer Vilamitjana, D. (2004). «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación». *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

Gálvez, P. i López, A. (2021). *8 hores. El Noi del Sucre i la vaga de La Canadenca.* Pagès Editors

Andrés Pla Gálvez
Professor of History and Geography
andresplagalvez@gmail.com

Comics present in a synthetic and attractive way information that in many cases can be of indisputable quality. In terms of comics aimed at teaching and learning history we can find numerous titles of unquestionable didactic utility. To cite a few examples, there is the raw narration of the Holocaust in *Maus*, by Art Spiegelman, the Islamist revolution of Iran seen from a gender perspective in *Persepolis*, by Marjane Satrapi, and the magnificent representation of feudalism and the Middle Ages in *Les Tours de Bois-Maury*, by Hermann. The comic that concerns us today narrates rigorously and in an attractive way some of the events that are key to understanding the recent history of Catalonia and Spain.

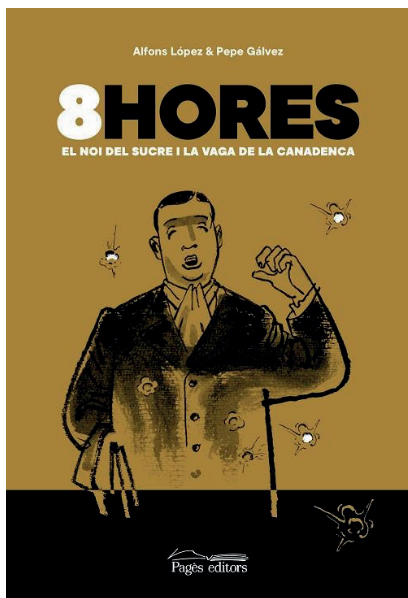


Figure 1. Cover of comic: 8 *hores...*





Figure 2. Interior page from the còmic.

In *8 hores. El Noi del Sucre i la vaga de La Canadenca*, Alfons López (graphics) and Pepe Gálvez (script) offer us a complete lesson, not only in history, but also in how to tell it. It situates us in Catalonia in the first quarter of the 20th century, at time of political upheaval and great social change. As the title indicates, the protagonists of the story are Salvador Seguí, (*El Noi del Sucre - the Sugar Boy*), the Canadenca strike (*la vaga de La Canadenca*) and the whole of Catalan society at the time, which would end up being involved in these events. Thus, it is a work suitable for social studies in the fourth year of compulsory secondary education insofar as it is, *a priori*, more attractive to students.

One of the authors of this comic, Alfons López (1950), is a journalist and illustrator with a long career in the field of graphic humour and Spanish comics. He has collaborated in publications issued by TBO, the Bruguera publishing house and *Cimoc* magazine, among others. He also helped create the magazine *Botifarra!* (1975-1987), which combined journalistic analysis with a comic format. The other author is Pepe Gálvez (1950), an economist by training and also a screenwriter and trade unionist. For more than thirty years he has been involved in the dissemination of comics, writing several books on the subject and helping to curate various exhibitions related to the medium (Gálvez and López, 2021).

The structure of this work is designed so that readers can situate themselves in and understand the historical context it narrates. The comic starts with the murder of Seguí and from there goes back to tell the story from the beginning. We can identify three parts. The first narrates Seguí's childhood, the second, which makes up the bulk of the work, describes how the Canadenca strike unfolded, and the third, by way of conclusion, presents the consequences of this strike and how it did not end with the following political and social upheaval. Although the striking workers did achieve, in theory, an 8-hour workday, in practice business abuses did not cease and the measure did not become effective immediately nor was it enforced everywhere. Consequently, the reasons that motivated the working class struggle for rights remained in place.

The didactic spirit of the comic is evident in the pages dedicated to explaining the historical context that the authors intersperse between

the different parts of the story. Although the book has not been designed for use in the classroom, thanks to these parts, its value as a teaching resource is clear. Thus, in the course of its pages, the book describes, briefly and concisely, global events such as the First World War and the Russian Revolution, major local events such as the founding of the CNT, the Congrés de Sants and the creation of the Commonwealth of Catalonia, and the biographies of the historical figures who appear in the story. It also includes a small chronology of events in the life of Salvador Seguí (useful for relating his life to the wider historical, political, social and cultural context as a whole) and bibliographic references for further reading on the subject. Finally, Pepe Gálvez offers us an epilogue that connects the events narrated in the comic with the present and thus demonstrates how a knowledge of history helps us to understand the present. When all is said and done, this is one of the main reasons for teaching and learning the social sciences.

This comic will be a good resource for work in high school classrooms. First, teenage readers will find it accessible. The narrative discourse is clear and very easy to follow. There is no need to read between the lines, it explains itself clearly and it is evident that the authors are at great pains to ensure that the work can be understood by anyone who reads it. In other words, one does not need to have an intimate knowledge of the early 20th century trade union movement to follow the plot, on the contrary, it is an ideal resource for students who are approaching this period for the first time. It is also highly positive that it is written in Catalan. It is not common to find comics written in our language, it is even increasingly difficult to find translations of titles beyond the great children's classics, so as teachers, therefore, we are grateful to have materials in Catalan at our disposal. The commitment to promoting comics in Catalan demonstrated by the Pagès publishing house through its Dobletinta collection is as brave as it is necessary.

As for the graphic part, this is where the work perhaps loses some of its appeal for young readers. López's drawings, despite being of indisputably high quality, might be referred to as old school. They are not the kind of drawings that teenage comic book readers are used to. Nevertheless, this

"weakness" can become an opportunity if the teacher knows how to use it well. First, the fact that the drawing is different from what we find in the most widespread entertainment products for young people (such as manga or superhero comics) can help students to differentiate between texts used for learning and those intended for entertainment. Second, as teachers, we have a duty to educate students so that they know how to appreciate artistic expressions other than those to which they are most accustomed. Thanks to the interaction between text and image, comics can be a great resource for generating interest in the story and somehow softening its content. This mixture of iconic elements and written text means that students can experience the learning process as fun whilst also developing their critical ability. It is often necessary to know how to read both the text and the images to capture the information that the author wants to transmit (Hernández, 2015). This means that, contrary to what one might think, reading a comic requires concentration on two levels.

In light of the above, we propose a didactic activity based on the comic. First, each student reads the comic at home. After this, they hold a debate in the classroom on the nature of the trade union movement and its role in history. This would be a good tool for fostering understanding of the notion of social class and class struggle, key concepts for understanding how many of the political events in the 20th century arose from the antagonism between the interests of the bourgeoisie and the working class. During the debate it could be proposed that students identify the interests of both classes and even carry out a role play in which opposing groups defend the interests of employers on the one hand and trade unionists on the other. To prepare for this debate, students should first work on the comic book by making diagrams, concept maps, timelines, etc. All these tools, as Dolors Quinquer (2004) tells us, are key to learning history in a competence-based manner.

To conclude, comics in general can be as valuable a teaching tool as any other cultural product, their value depending, as always, on the rigor and documentation with which they are written. In this particular instance, we have a suitable resource for students to approach this critical

but often confusing moment in history which is key to understanding the great events in 20th century Catalan and Spanish history, not least the resulting Spanish Civil War and the Franco dictatorship. This unresolved class antagonism was caused by an elite who condemned a people to oppression and misery just to protect their privileges, a fact that must not be lost sight of when the teaching the events of this period.

References:

Hernández Reyes, A. (2015). «"Alix. El niño griego". La obra de Jaques Martin como recurso didáctico en la enseñanza de la historia antigua». *Boletín Millares Carlo,* 31, 130-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976652>

Quinquer Vilamitjana, D. (2004). «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación». *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.

Connac, S. (2021). ***La cooperación entre el alumnado*****. Marge Books-Montaber.**

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

El llibre de Sylvain Connac és un compendi de teoria i pràctica fonamental per a tots els camps i nivells educatius, i ens obre una gran varietat de possibilitats en què l'alumne pot cooperar a l'aula d'altres maneres diferents de les situacions de treball en grup cooperatiu que coneixem.

Cal, així, distingir les *pedagogies cooperatives* (*pédagogies coopératives*) que descriu detalladament l'autor francès de l'*aprenentatge cooperatiu* (*cooperative learning*), que és tal com el coneixem, l'anomenem i l'apliquem (mitjançant els mètodes cooperatius) en el sistema educatiu català. De fet, l'aportació de Connac amplia el camp d'acció de les teories d'aprenentatge cooperatiu de què disposem.

En el món acadèmic francòfon s'han estès les pedagogies cooperatives (*pédagogies coopératives*), que són les que es presenten en aquesta obra. Aquesta concepció de cooperació a l'aula, investigada exhaustivament per Connac (2009, 2017, 2020), no correspon a mètodes d'aprenentatge com a tals i parteix de la pedagogia d'Élise i Célestin Freinet, de l'escola mutual de Barthélemy Profit, del treball lliure en grup de Roger Cousinet, de la pedagogia institucional de Fernand Oury, i de la pedagogia diferenciada de Philippe Meirieu, tots ells impulsors de l'Escola Nova francesa. Les pedagogies cooperatives tenen en compte la diversitat dels estudiants, la dimensió social de l'aprenentatge, la necessitat de pertànyer a col·lectius i d'assolir valors educatius com la solidaritat i la generositat, i van més enllà del treball grupal cooperatiu dels models anglosaxons (aprenentatge cooperatiu).

Figura 1. Coberta del llibre *La cooperación entre el alumnado*.



Font: Editorial Montaber

L'investigador francès conjuga, amb claredat i certitud, la reflexió teòrica amb la pràctica educativa, i ofereix múltiples eines de treball i recursos perquè sorgeixi la cooperació en el procés d'ensenyament-aprenentatge. I aquesta obra representa una bona manera d'entendre els valors de la cooperació a l'escola, així com determina diverses formes de cooperació per construir un col·lectiu. Talment, Connac esmenta quines són les principals maneres de cooperació per aprendre i el tipus d'interacció cooperativa, i estableix diferències epistemològiques de conceptes com *cooperar* i *col·laborar*.

L'autor francès assenyala que la cooperació té lloc en les accions d'ajuda, d'ajuda mútua, tutoria i en el treball *en* grup, en les quals apareix una generositat recíproca. Aquestes quatre variants fixen les diverses interaccions cooperatives, i es complementen amb pràctiques més col·lectives, com els consells cooperatius, els mercats de coneixement, els debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques (DVDP), els projectes o els jocs cooperatius. En canvi, la col·laboració és una forma de treball orientada a la producció d'una tasca o a l'organització d'una activitat, i es produeix una divisió del treball que dirigeix a tothom cap a tasques relacionades amb les seves habilitats. Quan s'aplica en l'aprenentatge, hi ha el risc d'especialitzar els estudiants en tasques i habilitats. I també amb la col·laboració

es dona un intercanvi d'interessos que pot ser solidari i egoista a la vegada.

Connac també estableix que la cooperació es pot esdevenir en una relació simètrica o en una relació asimètrica. *Simètrica* quan hi ha un intercanvi en paritat entre estudiants (ajuda mútua, consell cooperatiu, debats amb finalitats democràtiques i filosòfiques —DVDP—, el treball en grup, el treball en equip, el treball en taller o el joc cooperatiu). I *asimètrica* quan un estudiant amb expertesa sobre una qüestió intercanvia informació amb un altre company que la demana (ajuda, tutoria o mercats de coneixement). Al mateix temps, aquestes situacions d'aprenentatge poden ser maneres de cooperació formals o informals. Les *formals* són situacions creades pel docent, i les *informals* són originades per iniciativa de l'alumnat.

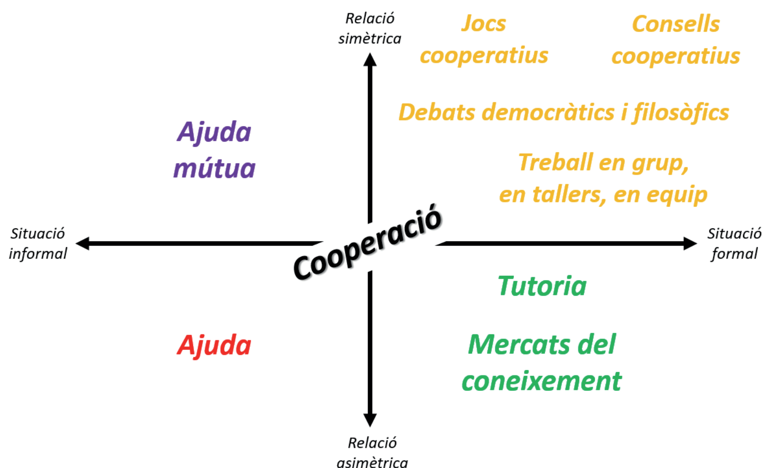


Figura 2. Mapa conceptual de la cooperació a l'aula. Traduït de Connac (2021)

En canvi, a grans trets, l'aprenentatge cooperatiu que utilitzem en el sistema educatiu català engloba un seguit de mètodes d'ensenyament provinents del món anglosaxó, en els quals l'estudiant treballa en grups petits (els manuals prescriptius aconsellen fer agrupacions heterogènies de quatre membres), amb rols/càrrecs de responsabilitat (coordinador/a, portaveu, organitzador/a i secretari/secretària) i amb un objectiu

en comú. En aquests grups petits, amb la guia, el suport i l'ensenyament del docent, és on l'alumnat s'ajuda, s'avalua, discuteix, consensua i, en definitiva, trenca amb els sistemes d'ensenyament-aprenentatge tradicionals: individualistes o competitius.

Els teòrics de referència dels models anglosaxons són Johnson i Johnson, Slavin, Sharan i Sharan o Kagan. I en el sistema educatiu català, experts com Pujolàs, Gavaldà, Rué, Domingo, Duran, entre d'altres, interpreten i adapten aquests models al seu àmbit d'estudi i els apliquen en el seu camp educatiu. Per exemple, Pere Pujolàs[1] estructura els equips d'aprenentatge cooperatiu i la seva organització, promou els Quaderns i els Plans d'equip, adapta la tècnica coneguda com a TAI (*Team Assisted Individualization*) —creada per Slavin el 1984— en què combina treball individualitzat (personalitzat) i amb equip sense cap mena de competició intergrupal ni interindividual, i posa èmfasi en algunes estratègies cooperatives com el Trencaclosques —*Jigsaw* (creat per Aronson)—; i Antoni Gavaldà,[2] que porta als centres educatius els principis del cooperativisme i precisa quins valors cooperatius són essencials per abordar i estructurar situacions d'ensenyament-aprenentatge. Per a Gavaldà (2016), això fa que un bon treball en grups cooperatius no només asseguri l'assumpció de coneixements sinó que també garanteixi l'assumpció de la competència social en el procés d'aprenentatge.

A més, en *La cooperación entre el alumnado* Connac diferencia *treball en grup* del *treball de grup*. El *treball en grup* té com a objectiu els aprenentatges individuals; en canvi, el *treball de grup* prioritza la producció del grup, és a dir, es defineix per la tasca comuna que ha de fer, l'objectiu és el treball *del* grup. En el treball *en* grup les interaccions hi són possibles però no obligatòries, el treball individual hi és permès. I per a l'autor el *treball en grup* s'adapta més i millor al que demana la cooperació, als valors que n'emanen i a la personalització de l'aprenentatge.

Amb tot, les pedagogies cooperatives es basen en tres grans principis (Connac, 2020):

1 De tota la seva obra se'n destaca Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.

2 Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.

Taula 1. Principis de les *pedagogies cooperatives*

1	El treball en petits grups, en equips o en parelles d'ajuda o d'ajuda mútua.
2	Els diversos nivells de responsabilitat: individual (cap a un mateix respecte als compromisos adquirits), humà (cap als altres per contribuir al seu benestar) i ecològic (per preservar l'entorn).
3	La interdependència positiva: les intervencions cooperatives augmenten l'obtenció de beneficis individuals dels membres del grup.

Elaboració pròpia

D'altra banda, les teories anglosaxones busquen tant crear un clima d'aula favorable a l'aprenentatge com formar els estudiants en habilitats cooperatives, i se centren a «aprendre a cooperar» més que a «cooperar per aprendre». Si seguim les tesis de Johnson, Johnson i Holubec (1999, p. 21-23), el grup d'aprenentatge cooperatiu té la finalitat d'augmentar l'aprenentatge de cadascú i el de la resta, i ha de reunir aquests cinc grans principis:

Taula 2. Principis de Johnson, Johnson i Holubec per estructurar l'aprenentatge cooperatiu

1	Interdependència positiva. Els membres del grup han de tenir clar que els esforços de cada integrant no només el beneficien a ell mateix, sinó també a la resta.
2	Compromís i responsabilitat individual. El grup ha d'assumir la responsabilitat d'assolir els objectius, i cada membre és responsable de complir amb la part del treball que li correspon.
3	Interaccions cara a cara estimuladores. El grup és un sistema de suport escolar i un sistema de suport personal.
4	Ensenyament d'habilitats socials. Ensenyar als alumnes pràctiques interpersonals i grupals imprescindibles. Aprendre a cooperar.
5	Processament grupal. Autoavaluació grupal. Cal que els membres analitzin amb cura com treballen junts i com poden incrementar l'eficàcia del grup.

Elaboració pròpia

En l'aprenentatge cooperatiu, els estudiants assoleixen objectius si la resta dels membres també ho fa, entenen que comparteixen un destí i s'adonen que s'han d'ajudar i animar, mentre que les pedagogies coope-

ratives engloben múltiples variants de cooperació entre estudiants i incideixen en la personalització de l'aprenentatge i en l'autonomia de l'estudiant a l'hora de cooperar. Per tant, es pot considerar que l'aprenentatge cooperatiu correspon a un subconjunt de les pedagogies cooperatives que busca promoure habilitats relacionals i socials alhora que pretén tractar contingut.

De fet, també Ovejero (2018) assenyala que Freinet va arribar més lluny del que després ho han fet els mètodes cooperatius, i afirma que la nostra concepció de la cooperació a l'aula (aprenentatge cooperatiu) adopta només un aspecte de les teories d'aquest reconegut pedagog francès per desplegar-lo al màxim, l'aprenentatge en grup cooperatiu.

El treball cooperatiu no és un nouvingut a l'educació. Multitud d'investigacions en demostren l'efectivitat en el rendiment acadèmic i en el desenvolupament cognitiu, social i afectiu de l'estudiant. Des de les aportacions de Vigotski, els docents saben que la interacció entre iguals permet compartir coneixements i confrontar idees, facilita un clima d'acceptació i de confiança i estimula la motivació pel saber. I tot això condueix a millorar l'assoliment de competències i continguts, a despertar el pensament actiu i a estimular el pensament crític.

Cal tenir en compte, però, tot i que el currículum en fa menció, que el treball cooperatiu no està generalitzat en cap etapa educativa i parteix de la formació i l'atreviment docent i/o del centre a posar-lo en pràctica. Tanmateix, un bon nombre d'estudis, compilats a Cañabate i Colomer (2020),[3] confirmen la necessitat de la cooperació en les aules universitàries a fi de formar estudiants perquè esdevinguin ciutadans actius capaços de respondre als reptes que exigeix la societat. El treball cooperatiu ha de ser una prioritat en la formació de docents, s'ha d'apropar més a la formació estratègica que no pas a aprendre a aplicar-lo de manera prescriptiva. El docent ha de comprendre'l i ajustar-lo als estudiants, als objectius, als continguts, al context i a les necessitats del moment educatiu (p. 16).

A *¿Qué educación queremos?* Pilar Benejam afirma que l'aprenentatge de viure en una democràcia participativa comença en la pràctica diària a

3 Fruit del I Simposi Internacional en Aprenentatge Cooperatiu en la Docència Universitària, organitzat a la Universitat de Girona.

l'aula i que la participació requereix coneixement, responsabilitat i acció. Això significa construir un projecte comú perquè hi hagi sentiment de col·lectiu (p. 30).

A Catalunya, en l'àmbit de la recerca, hi ha un seguit de grups d'investigació que demostren la importància de la cooperació en l'educació. Alguns d'aquests grups són: la Xarxa Interuniversitària d'Aprenentatge Cooperatiu (XINTERAC), en què el seu objectiu general és fomentar l'aprenentatge cooperatiu i reflexiu com a metodologies actives per al desenvolupament integral, transversal, creatiu, crític, sostenible i reflexiu de l'alumnat universitari, mitjançant un conjunt de pràctiques estructurades i dirigides pel professor (tot coordinat per Dolors Cañabate i Jordi Colomer de la Universitat de Girona); el Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, amb la coordinació de David Duran, referents de l'aprenentatge entre iguals i estudiosos de la cooperació entre alumnes, entre docents i compromesos en la formació permanent; o el grup Ensenyament-Aprenentatge des dels Valors Cooperatius (EACoop), de la Universitat Rovira i Virgili, coordinat per Antoni Gavaldà i Josep Maria Pons-Altés, que treballa per relacionar l'aprenentatge cooperatiu i el treball amb valors cooperatius perquè la cooperació a l'aula vagi més enllà d'aplicar mètodes cooperatius de manera prescriptiva; i estan implicats en la formació universitària de futurs docents amb la idea que els valors cooperatius només es poden assimilar si són viscuts i practicats.

De fet, en aquest aspecte, Connac enfoca també el treball cooperatiu en una filosofia educativa caracteritzada per valors de solidaritat, de respecte per les identitats, que incita l'alumnat a compartir coneixements i responsabilitats en l'exercici efectiu de la democràcia. Per a l'investigador francès, l'organització del treball cooperatiu entre estudiants s'inscriu en el camp de l'economia social i solidària, que defensa objectius que van més enllà del benefici immediat: la gestió democràtica dels intercanvis, el valor col·lectiu o social dels projectes, el fet de no lucrar-se individualment i l'adhesió lliure i voluntària dels membres. Aquesta perspectiva social i política, que és compartida amb el grup EACoop, no hi és en la literatura dels teòrics anglosaxons.

En definitiva, a partir d'una base teòrica sòlida, l'aportació de Connac:

- Defensa la necessitat del valor social dels principis cooperatius.
- Eixampla la base dels models cooperatius anglosaxons i se centra en les diverses situacions d'aprenentatge entre iguals.
- Diferencia *cooperació* i *col·laboració* en l'aprenentatge i assenyala punts en què convergeixen.
- Estableix l'alumne i el docent com a subjectes actius de l'ensenyament-aprenentatge cooperatiu. El docent també és una peça clau en l'ambient d'aula, i no deixa en la no-directivitat el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Els continguts són importants i el docent representa una figura que sap, que guia, que transmet i que assegura sabers i crea situacions d'ensenyament-aprenentatge-avaluació formatives i formadores.
- Defensa una educació personal i social, basada en la personalització de l'aprenentatge, la formulació de preguntes, i distingeix quatre tipus de relacions/interaccions cooperatives entre iguals: l'ajuda, l'ajuda mútua, el treball en grup i la tutoria.
- Organitza maneres diverses de treball grupal i mostra diferents tipus de grups d'aprenentatge, alhora que en determina punts forts i limitacions, i n'estableix una temporalitat.
- Aporta elements clau per acompanyar la cooperació, descriu les etapes del treball en grup i hi inclou variants cooperatives de desbloqueig del conflicte cognitiu.
- Introdueix els consells cooperatius d'alumnes com a tècnica educativa, n'analitza punts forts i dèbils, incorpora normes orientades a com ordenar-lo, regular-lo i ajustar-lo perquè se sustenti des del respecte a l'individu i per a l'educació en grup.

Teoria, investigació i pràctica són els tres pilars —interrelacionats entre si— en què ha de fonamentar-se l'aplicació de la cooperació a l'aula, i el llibre del professor Sylvain Connac és una eina útil i essencial per a tota la comunitat educativa, ja que aporta una nova manera d'entendre la cooperació a l'aula trencant els motlles preestablerts. L'objectiu de l'obra no

és només estructurar la introducció del treball cooperatiu, sinó proposar una manera social d'ensenyament-aprenentatge en què l'estudiant i el docent en siguin subjectes actius i generadors de coneixement, per educar en la convivència, la responsabilitat en la participació, en la solidaritat i la vida democràtica.

Referències bibliogràfiques

BENEJAM, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.

CAÑABATE, D., i COLOMER, J. (2020). (coord.). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.

CONNAC, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'*école. ESF éditeur.

CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé.

CONNAC, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>.

CONNAC, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagon quotidien pour former les élèves en classe coopérative.* ESF Sciences humaines.

GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials.* Publicacions URV i Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T., i HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

PUJOLÀS, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.

Connac, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.

Albert Irigoyen
Université Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Le livre de Sylvain Connac est un recueil de théories et de pratiques fondamentales pour tous les domaines et niveaux d'enseignement, et il ouvre une multitude de possibilités dans lesquelles l'étudiant peut coopérer en classe autrement que dans les situations de travail coopératif en groupe que nous connaissons.

Il convient donc de faire la distinction entre les *pédagogies coopératives* que l'auteur français décrit en détail et l'*apprentissage coopératif* (*cooperative learning*), qui est, tel que nous le connaissons, le dénommons et l'appliquons, le travail coopératif dans le système éducatif catalan. En fait, la contribution de Connac élargit le domaine d'action des théories d'apprentissage coopératif dont nous disposons.

Les pédagogies coopératives qui sont présentées dans cet ouvrage se sont étendues au monde académique francophone. Cette conception de la coopération en classe, sur laquelle Connac a effectué des recherches exhaustives (2009, 2017, 2020), ne correspond pas à des méthodes d'apprentissage en tant que telles. Elle repose sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet, sur l'école mutuelle de Barthélemy Profit, sur le travail libre en groupe de Roger Cousinet, sur la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, et sur la pédagogie différenciée de Philippe Meirieu, tous instigateurs de la Nouvelle école française. Les pédagogies coopératives prennent en compte la diversité des étudiants, la dimension sociale de l'apprentissage, le besoin d'appartenir à des groupes et d'atteindre des valeurs éducatives telles que la solidarité et la générosité, et elles vont au-delà du travail de groupe coopératif des modèles anglo-saxons (*cooperative learning*).

Figure 1. Couverture du livre *La cooperación entre el alumnado.*



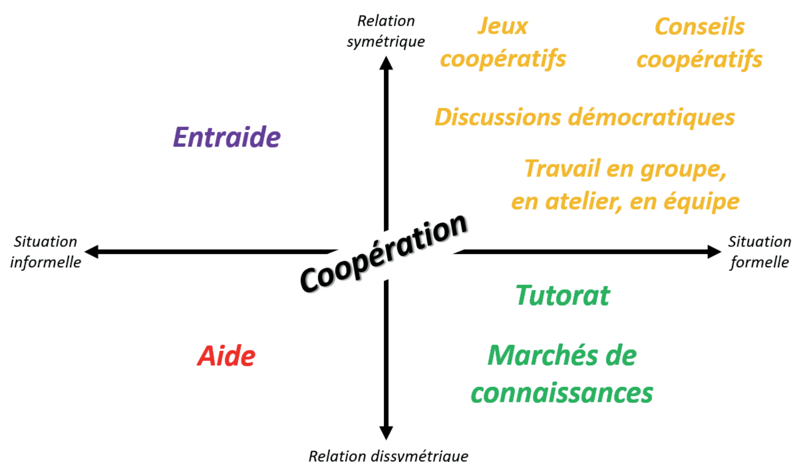
Source : Éditions Montaber.

Le docteur Connac allie avec clarté et certitude la réflexion théorique à la pratique éducative, et il propose de nombreux outils de travail et des ressources pour que la coopération opère dans le cadre du processus enseignement-apprentissage. Cet ouvrage est un bon moyen de comprendre les valeurs de la coopération à l'école, et il définit les différentes formes de coopération pour construire un groupe. Ainsi, Connac mentionne les principaux modes de coopération pour apprendre, ainsi que le type d'interaction coopérative, et il établit des différences épistémologiques de concepts tels que *coopérer* et *collaborer*.

L'auteur français rappelle que la coopération s'opère dans des actions d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe, où surgit une générosité réciproque. Ces quatre variantes déterminent les différentes interactions coopératives, et elles sont accompagnées de pratiques plus collectives, telles que les conseils coopératifs, les marchés du savoir, les discussions à visées démocratiques et philosophiques (DVDP), les projets ou les jeux coopératifs. En revanche, la collaboration est une forme de travail orientée vers la production d'un oeuvre ou l'organisation d'une activité, et il existe une division du travail qui oriente chacun vers des tâches en lien vers ses compétences. Lorsqu'il est appliqué à l'apprentissage, il existe un risque que les élèves se spécialisent dans des tâches et des compétences. Et aussi avec la collaboration, il y a un échange d'intérêts qui peut être à la fois solidaire et égoïste.

Connac précise également que la coopération opère dans le cadre d'une relation symétrique ou d'une relation asymétrique. On parle de relation *symétrique* lorsqu'il existe un échange en parité entre les étudiants (aide mutuelle, conseil coopératif, discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), travail en groupe, travail en équipe, travail en atelier et jeu coopératif). Et on parle de relation *asymétrique* lorsqu'un étudiant maîtrisant une question échange des informations avec un camarade de classe qui en fait la demande (aide, tutorat ou marché du savoir). De plus, ces situations d'apprentissage peuvent être des formes de coopération formelles ou informelles. Les coopérations *formelles* sont des situations créées par l'enseignant, alors que les coopérations *informelles* sont celles ayant pour origine l'initiative des étudiants.

Figure 2. Représentation conceptuelle de la coopération en classe (Connac, 2021).



En revanche, généralement, l'apprentissage coopératif que nous utilisons (système éducatif catalan) englobe une série de méthodes d'enseignement issues du monde anglo-saxon, selon lesquelles l'étudiant travaille en petits groupes (les manuels normatifs conseillent de faire des groupes hétérogènes de quatre membres), avec des rôles/postes à responsabilité (coordinateur, porte-parole, organisateur et secrétaire) et un objectif

commun. Dans ces petits groupes, avec l'encadrement, le soutien et l'enseignement du professeur, les étudiants s'aident, s'évaluent, discutent, se mettent d'accord et, finalement, rompent avec les systèmes d'enseignement-apprentissage traditionnels : individualistes ou compétitifs.

Les théoriciens de référence des modèles anglo-saxons sont Johnson et Johnson, Slavin, Sharan et Sharan ou Kagan. Et dans le système catalan de l'enseignement, des experts tels que Pujolàs, Gavaldà, Rué, Domingo, Duran, parmi d'autres, interprètent et adaptent ces modèles dans leurs domaines d'étude, et ils les appliquent dans leur pratique de l'enseignement. Par exemple, Pere Pujolàs[1] qui structure les équipes d'apprentissage coopératif et leur organisation, met en œuvre les cahiers (*Quaderns d'equip*) et les plans d'équipe (*Plans d'equip*), adapte la technique connue comme TAI (*Team Assisted Individualization*) - créée par Slavin en 1984- et allie le travail individualisé (personnalisé) au travail en équipe sans aucun type de compétition entre groupes, ni entre individus, et il met l'accent sur quelques stratégies coopératives comme la «classe-puzzle» - *Jigsaw* (créée par Aronson) -, ou encore Antoni Gavaldà[2] qui intègre dans les centres d'enseignement les principes du coopératisme et définit les valeurs coopératives essentielles pour aborder et structurer des situations d'enseignement-apprentissage. Pour Gavaldà (2016), cela fait qu'un bon travail en groupes coopératifs garantit non seulement l'assimilation des connaissances mais également des compétences sociales dans le processus d'apprentissage.

De plus, dans *La coopération entre élèves*, Connac fait la distinction entre *travail en groupe* et *travail de groupe*. Le *travail en groupe* vise des apprentissages individuels ; en revanche, le *travail de groupe* donne la priorité à la production du groupe, c'est-à-dire qu'il est défini par la tâche commune qui doit être faite (des interactions sont nécessaires), l'objectif étant le travail *du* groupe. Dans le *travail en groupe*, les interactions sont possibles mais pas obligatoires, le travail individuel y étant permis. Et pour l'auteur, le *travail en groupe* s'adapte de plus en plus à ce que demande la coopération, aux valeurs qui en émanent et à la personnalisation de l'apprentissage.

1 Parmi toute son œuvre, soulignons Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.

2 Gavaldà, A. (2000). Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament? *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.

En tenant compte de ces aspects, les pédagogies coopératives reposent sur trois grands principes (Connac, 2020) :

Tableau 1. Principes des pédagogies coopératives

1	Le travail en binôme d'aide ou d'entraide, en petits groupes ou en équipes.
2	Les différents niveaux de responsabilité : individuel (quant au même respect des engagements pris), humain (envers les autres), et écologique (pour préserver l'environnement).
3	L'interdépendance positive : les interventions coopératives améliorent l'obtention des bénéfices individuels des membres du groupe.

Propre élaboration

D'autre part, les théories anglo-saxonnes cherchent à la fois à créer un climat propice en classe pour l'apprentissage et à former les étudiants dans les compétences coopératives, et elles se centrent sur « apprendre à coopérer » plutôt que sur « coopérer pour apprendre ». Si l'on tient compte des thèses de Johnson, Johnson et Holubec (1999, p. 21-23), le groupe d'apprentissage coopératif vise à améliorer l'apprentissage de chacun et des autres, et il doit remplir les cinq conditions principales suivantes :

Tableau 2. Principes de l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*)

1	Interdépendance positive. Chaque membre du groupe doit être convaincu que les efforts de chacun profitent non seulement à lui, mais également aux autres.
2	Engagement et responsabilité individuelle. Le groupe doit assumer la responsabilité d'atteindre les objectifs, et chaque membre est responsable d'accomplir sa part de travail.
3	Interactions face à face stimulantes. Le groupe constitue un système de soutien scolaire et un système de soutien personnel.
4	Enseignement de compétences sociales. Enseigner aux étudiants des pratiques interpersonnelles et de groupe indispensables. Apprendre à coopérer.
5	Traitement de groupe. Auto-évaluation de groupe. Les membres doivent analyser soigneusement leur travail conjoint, et comment ils peuvent améliorer l'efficacité du groupe.

Propre élaboration

Dans les méthodes coopératives (*cooperative learning*), les étudiants atteignent des objectifs si le reste des membres le font aussi, ils comprennent qu'ils ont le même destin et ils réalisent qu'ils doivent s'aider et s'encourager, alors que les pédagogies coopératives englobent de nombreuses variantes de coopération entre les étudiants et ont une influence sur la personnalisation de l'apprentissage et l'autonomie de l'étudiant au moment de coopérer. Par conséquent, on peut considérer que l'apprentissage coopératif correspond à un sous-ensemble des pédagogies coopératives qui vise à promouvoir les compétences relationnelles et sociales tout en cherchant à traiter le contenu.

En effet, Ovejero (2018) souligne également que Freinet est allé plus loin que les méthodes coopératives, et affirme que notre conception de la coopération en classe (apprentissage coopératif) n'adopte qu'un aspect des théories de ce célèbre pédagogue français pour le déployer au maximum : l'apprentissage en groupe coopératif.

Le travail coopératif n'est pas un nouveau venu dans l'enseignement. De nombreuses recherches démontrent son efficacité dans le rendement académique et dans le développement cognitif, social et affectif de l'étudiant. Depuis les contributions de Vygotski, les enseignants savent que l'interaction entre pairs leur permet de partager des connaissances et de confronter des idées, d'obtenir un climat d'acceptation et de confiance, et de stimuler la motivation pour la connaissance. Tout cela conduit à une meilleure assimilation des compétences et du contenu, à l'éveil de la pensée active et à la stimulation de la pensée critique.

Il faut cependant garder à l'esprit que même si le programme y fait mention, ce travail coopératif n'est généralisé dans aucune étape de l'enseignement, et il dépend de la formation et de l'audace de l'enseignant et/ou du centre pour le mettre en pratique. Malgré cela, bon nombre d'études, compilées dans Cañabate et Colomer (2020),[3] confirment le besoin de coopération dans les classes universitaires afin de former les étudiants à devenir des citoyens actifs capables de répondre aux défis de la société. Le travail coopératif doit être une priorité dans la forma-

3 Résultat du 1er Symposium international sur l'apprentissage coopératif dans l'enseignement universitaire, organisé à l'Université de Gérone.

tion des enseignants, il doit être plus proche de la formation stratégique que d'apprendre à l'appliquer de manière normative. L'enseignant doit le comprendre et l'adapter aux étudiants, aux objectifs, aux contenus, au contexte et aux besoins du moment de l'enseignement (p. 16).

Quel modèle éducatif voulons-nous ? Pilar Benejam affirme qu'apprendre à vivre dans une démocratie participative commence par la pratique quotidienne en classe et que la participation exige des connaissances, des responsabilités et des actions. Il s'agit de construire un projet commun pour générer un sentiment d'appartenance au groupe (p. 30).

En Catalogne, dans le domaine de la recherche, il existe un certain nombre de groupes de chercheurs qui démontrent l'importance de la coopération dans l'enseignement. Certains de ces groupes sont le Réseau interuniversitaire d'apprentissage coopératif (XINTERAC) dont l'objectif général est de promouvoir l'apprentissage coopératif et réflexif en tant que méthodologies actives pour le développement intégral, transversal, créatif, critique, durable et réflexif des étudiants universitaires, à travers un ensemble de pratiques structurées et dirigées par le professeur (le tout coordonné par Dolors Cañabate et Jordi Colomer de l'université de Gérone), le Groupe de recherche sur l'apprentissage par les pairs (GRAI) de l'université autonome de Barcelone, avec la coordination de David Duran, spécialiste de l'apprentissage entre pairs et en matière de coopération entre étudiants, enseignants et acteurs de la formation continue, et le groupe Enseignement-apprentissage depuis les valeurs coopératives (EACoop) de l'université Rovira i Virgili, coordonné par Antoni Gavaldà et Josep Maria Pons-Altés, qui travaille pour associer l'apprentissage coopératif et le travail aux valeurs coopératives afin que la coopération en classe aille au-delà de l'application normative de méthodes coopératives, avec un engagement dans la formation universitaire des futurs enseignants selon l'idée que les valeurs coopératives ne peuvent être assimilées que si elles sont vécues et mises en pratique.

En effet, à cet égard, Connac privilégie également le travail coopératif dans le cadre d'une philosophie pédagogique caractérisée par des valeurs de solidarité et de respect des identités, qui encourage les étudiants à partager les connaissances et les responsabilités dans l'exercice effectif de la démocratie. Pour le chercheur français, l'organisation du travail

coopératif entre étudiants s'inscrit dans le domaine de l'économie sociale et solidaire qui défend des objectifs allant au-delà du bénéfice immédiat : la gestion démocratique des échanges, la valeur collective ou sociale des projets, le fait de ne pas s'enrichir individuellement et l'adhésion libre et volontaire des membres. Cette perspective sociale et politique, commune au groupe EACoop, est absente dans la littérature des théoriciens anglo-saxons.

En définitive, sur une base théorique solide, la contribution de Connac :

- Défend le besoin de la valeur sociale des principes coopératifs.
- Élargit la base des modèles coopératifs anglo-saxons et se centre sur les différentes situations d'apprentissage entre pairs.
- Fait la distinction entre *coopération* et *collaboration* dans l'apprentissage et signale des points de convergence.
- Considère l'étudiant et l'enseignant comme des sujets actifs de l'enseignement-apprentissage coopératif. L'enseignant est également un élément clé de l'ambiance en classe et il ne laisse pas le processus d'apprentissage des étudiants sans directives. Les contenus sont importants et l'enseignant est la personne qui sait, oriente, transmet et assure les connaissances et crée des situations formatives et formatrices d'enseignement-apprentissage-évaluation.
- Prône un enseignement personnel et social basé sur la personnalisation de l'apprentissage, la formulation de questions, et distingue quatre types de relations/interactions coopératives entre pairs : l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat.
- Organise différentes manières de travailler en groupe et montre différents types de groupes d'apprentissage, tout en déterminant leurs points forts et leurs faiblesses, et en établit un calendrier.
- Fournit des éléments clés pour accompagner la coopération, décrit les étapes du travail en groupe et inclut des variantes coopératives de déblocage du conflit cognitif.
- Introduit les conseils coopératifs d'étudiants en tant que technique d'enseignement, analyse ses points forts et ses faiblesses,

intègre des règles visant à ordonner cette technique, à la réguler et à l'adapter pour la faire reposer sur le respect de l'individu et de l'enseignement en groupe.

La théorie, la recherche et la pratique sont les trois piliers - interdépendants les uns des autres - sur lesquels doit reposer l'application de la coopération en classe, et l'ouvrage du professeur Sylvain Connac est un outil utile et essentiel pour l'ensemble du monde de l'enseignement car il fournit une nouvelle manière d'appréhender la coopération en classe en cassant les modèles préétablis. Le but de l'ouvrage n'est pas seulement de structurer l'introduction du travail coopératif mais également de proposer un mode social d'enseignement-apprentissage dans lequel l'étudiant et l'enseignant sont des sujets actifs et générateurs de connaissances, pour éduquer, dans la coexistence, à la responsabilité dans la participation, la solidarité et la vie démocratique.

Références bibliographiques

Benejam, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.

Cañabate, D., et Colomer, J. (2020). (coord.). *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo xxi. Propuestas, estrategias y reflexiones*. Graó.

Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF éditeur.

Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé.

Connac, S. (2018). «Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée». *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative.* ESF Sciences humaines.

Gavaldà, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials.* Publications URV et Servei de Publicacions UVic-Eumogràfic.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., et Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo Editorial.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.

La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.

Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.

2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.

3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.

4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomana-

ran modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: «[...] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)».

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: «[...] segons Lekme (1997)»

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

- En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), volum i número, i pàgines de l'article.

Per exemple:

Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva). Volum i número, i pàgines de l'article. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

Díaz-Palomar, X., Giménez, J., i García, P (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic. *Comunicació Educativa*, 19, 27-30. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf> o <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

• En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Editorial.

Per exemple:

Edwards, D., i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

• Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (p. 249-272). University Press.

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv